



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Escuela Profesional de Comunicación Social

Luis Alberto Sánchez, la educación y el periodismo. La argumentación en el discurso sobre la educación universitaria: análisis de sus columnas de comentario “Cuadernos de bitácora” en la revista Caretas (1977–1994)

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Comunicación Social

AUTOR

Eduardo Martin SOSA VILLALTA

ASESOR

Carolina Leonor ALBORNOZ FALCÓN

Lima, Perú

2018



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Sosa, E. (2018). *Luis Alberto Sánchez, la educación y el periodismo. La argumentación en el discurso sobre la educación universitaria: análisis de sus columnas de comentario “Cuadernos de bitácora” en la revista Caretas (1977–1994)*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Comunicación Social]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

ESCUELA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"

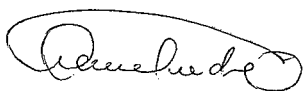
ACTA DE SUSTENTACIÓN CON TESIS

En el Salón de Grados de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas a los veintidós días del mes de mayo de dos mil dieciocho, siendo las 11:00 horas, con la Presidencia del Mg. Pedro Fernando Lovatón Sarco, los miembros del Jurado: la Mg. Thelmy María del Carmen Mendoza Michilot, el Lic. Benedicto Alberto Villagómez Paucar y su asesora, la Dra. Carolina Leonor Alborno Falcón, se reunieron con la finalidad de escuchar la Sustentación de Tesis titulada: "LUIS ALBERTO SÁNCHEZ, LA EDUCACIÓN Y EL PERIODISMO. LA ARGUMENTACIÓN EN EL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE SUS COLUMNAS DE COMENTARIO "CUADERNOS DE BITÁCORA" EN LA REVISTA CARETAS (1977-1994)", que el bachiller SOSA VILLALTA EDUARDO MARTIN, ha presentado a consideración de la Escuela, para obtener el Título Profesional de Licenciado en Comunicación Social. El Presidente del Jurado invitó al bachiller a exponer su Tesis. Concluida la exposición el bachiller absolvió las preguntas que le formularon los miembros del jurado.

Terminada la sustentación se procedió a la calificación, resultando aprobado como MUY BUENO con la calificación de DIECISIETE (17).

El Presidente manifestó que, habiéndose aprobado la sustentación, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas recomienda a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el otorgamiento del Título de Licenciado en Comunicación Social al bachiller SOSA VILLALTA EDUARDO MARTIN.

Siendo las 13:00 horas concluyó el acto de sustentación, por lo cual los miembros del Jurado, dando fe de lo actuado, firman la presente Acta de Sustentación por quintuplicado.



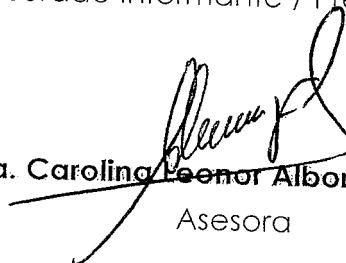
Mg. Thelmy María del Carmen Mendoza
Michilot
Jurado Informante



Mg. Pedro Fernando Lovatón Sarco
Jurado Informante / Presidente



Lic. Benedicto Alberto Villagómez Paucar
Miembro



Dra. Carolina Leonor Alborno Falcón
Asesora

Gracias al espíritu sanmarquino que nos permite ver más allá de nuestros problemas.

A mi madre René Villalta, padre y hermana por la paciencia y el apoyo.

A mi asesora, Dra. Carolina Albornoz, y a Damaris Cristóbal, por sus enseñanzas y aportes fundamentales.

A todos los miembros de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y otras instancias de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, presentes, ausentes y anónimos, por las lecciones, las facilidades para la elaboración de esta investigación y el trabajo que realizan para fortalecer a la educación universitaria.

Para Natalí Estrada Paz.

La Universidad en todo el mundo occidental es la portadora de una hermosa, saludable y fecunda tradición. En nombre de ella, precisamente, hay que mirar con coraje y optimismo el porvenir.
Jorge Basadre

Un país que vive, ha vivido o pretenda vivir a espaldas de su Universidad, no puede ni podrá realizar sus destinos, ni progresar de veras.
Luis Alberto Sánchez

En el Perú de estos tiempos quienes más vivos están son precisamente nuestros muertos.
Luis Jaime Cisneros

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
 CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	
1.1 Justificación de la investigación.....	12
1.2 Problemas de la investigación.....	13
1.3 Objetivos de la investigación.....	13
1.4 Hipótesis general de la investigación.....	14
 CAPÍTULO II: LA ARGUMENTACIÓN	
2.1 Definiciones sobre la argumentación.....	17
2.2 El auditorio en la argumentación.....	22
2.3 Teorías argumentativas.....	25
2.3.1 Concepciones restrictivas de la argumentación.....	25
2.3.1.1 Modelo argumentativo de Stephen Toulmin.....	26
2.3.1.2 La argumentación en Chaim Perelman.....	35
2.3.2 Concepciones extensivas de la argumentación.....	37
2.3.2.1 Modelo argumentativo de Jean-Blaise Grize.....	38
2.3.2.2 Modelo argumentativo de Georges Vignaux.....	41
2.4 Esquema de análisis a partir de las teorías argumentativas expuestas.....	43
2.4.1 Preconstruidos.....	46
2.4.2 Tesis.....	49
2.4.3 Datos.....	53
2.4.4 Objetos.....	55
2.4.5 Argumentos.....	57
 CAPÍTULO III: EL DISCURSO Y EL DISCURSO EDUCATIVO	
3.1 Concepciones generales sobre el discurso.....	61
3.2 Discurso y argumentación.....	66
3.3 Los géneros discursivos: el discurso educativo.....	70
 CAPÍTULO IV: LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ	
4.1 Contexto educativo en el siglo XX.....	75
4.1.1 Educación universitaria: reformas, contrarreformas y leyes.....	82
4.1.1.1 Reforma Universitaria de 1901 y 1902.....	85
4.1.1.2 Reforma Universitaria de 1919 y 1920.....	86
4.1.1.3 Contrarreforma de 1925 y Reforma y Ley Universitaria N° 6041 de 1928.....	88
4.1.1.4 Contrarreforma de 1930 y Reforma Universitaria de 1931.....	90
4.1.1.5 Contrarreformas de 1935 y de 1941.....	91
4.1.1.6 Reforma Universitaria de 1946 (Ley N° 10555).....	92

4.1.1.7 Contrarreforma de 1949.....	94
4.1.1.8 Ley Universitaria N° 13417 de 1960.....	96
4.1.1.9 Ley Orgánica de la Universidad Peruana N° 17437 de 1969.....	97
4.1.1.10 Ley Universitaria N° 23733 de 1983.....	99
4.2 La concepción sobre la universidad.....	100

CAPÍTULO V: LUIS ALBERTO SÁNCHEZ: LA EDUCACIÓN, EL PERIODISMO DE OPINIÓN Y TRAYECTORIA

5.1 La educación en el periodismo.....	105
5.2 La opinión pública.....	110
5.3 La opinión periodística.....	115
5.4 Periodismo de opinión.....	117
5.4.1 Tipos de periodismo de opinión.....	118
5.4.1.1 El artículo.....	119
5.4.1.2 El editorial.....	120
5.4.1.3 Críticas, notas y otros.....	121
5.4.1.4 El comentario.....	121
5.4.1.5 La columna.....	123
5.4.1.5.1 Tipos de columnas de opinión.....	124
5.5 Luis Alberto Sánchez: La vida del siglo.....	125
5.5.1 Breve recuento biográfico.....	125
5.5.1.1 Primeros años: educación y formación.....	126
5.5.1.2 Una vida consagrada a la escritura.....	128
5.5.1.3 Labor política: desencuentros y luchas.....	131
5.5.2 La educación: eje central en su vida.....	133
5.5.2.1 Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.....	135
5.5.3 El periodismo: ejercicio constante.....	139
5.5.3.1 “Cuadernos de Bitácora”.....	141
5.5.3.1.1 “Cuadernos de Bitácora”: columnas de comentario.....	143
5.5.3.1.2 Otros géneros en los “Cuadernos de Bitácora”.....	146
5.5.3.1.3 “Cuadernos de Bitácora” en <i>Caretas</i>	148

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA

6.1 Tipo de investigación.....	152
6.2 Nivel de la investigación.....	153
6.3 Universo de estudio.....	153
6.4 Corpus de análisis.....	154
6.5 Técnica de investigación: análisis del discurso argumentativo.....	156

CAPÍTULO VII: LUIS ALBERTO SÁNCHEZ Y SU DISCURSO ARGUMENTATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

7.1 Análisis de los “Cuadernos de Bitácora” en <i>Caretas</i>	158
7.1.1 Columna: La Universidad en el banquillo (1977).....	159
7.1.2 Columna: Sociedad y universidad en América Latina (1980).....	163

7.1.3 Columna: Nuestras universidades son diferentes (1981).....	166
7.1.4 Columna: La ley universitaria (1982).....	169
7.1.5 Columna: La Universidad en guardia (1982).....	173
7.1.6 Columna: La universidad urge, señor Presidente... (1983).....	177
7.1.7 Columna: Ley Universitaria (1983).....	181
7.1.8 Columna: El caos universitario (1983).....	184
7.1.9 Columna: Escándalo (1985).....	187
7.1.10 Columna: Encuentro con la realidad: sobre el problema de la Educación (1986).....	190
7.1.11 Columna: Encuentro con la realidad: la difícil decisión (1986).....	194
7.1.12 Columna: Visitas intelectuales (1987).....	197
7.1.13 Columna: ¿Qué hacemos con las universidades? (1988).....	199
7.1.14 Columna: Universidades (1989).....	203
7.1.15 Columna: Las Universidades... (1990).....	206
7.1.16 Columna: De nuevo la Universidad (1990).....	210
7.1.17 Columna: Gratuidad en San Marcos (1993).....	214
7.1.18 Columna: Los siglos de reformas (1994).....	217
7.2 LAS y sus reflexiones centrales sobre la educación universitaria.....	220
CONCLUSIONES	223
RECOMENDACIONES	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228
ANEXOS	242
Anexo 1.....	243
Anexo 2.....	244
Anexo 3.....	246
Anexo 4.....	248
Anexo 5.....	250
Anexo 6.....	252
Anexo 7.....	254
Anexo 8.....	256
Anexo 9.....	257
Anexo 10.....	258
Anexo 11.....	260
Anexo 12.....	262
Anexo 13.....	263
Anexo 14.....	265
Anexo 15.....	267
Anexo 16.....	269
Anexo 17.....	271
Anexo 18.....	272
Anexo 19.....	273

RESUMEN

En esta tesis se analizó el discurso sobre la educación universitaria que Luis Alberto Sánchez escribió en la revista *Caretas*, en sus columnas de comentario denominadas “Cuadernos de Bitácora”, entre los años 1977 y 1994. Para ello se recurrió al análisis argumentativo, en base a las propuestas de Stephen Toulmin, Jean-Blaise Grize y Georges Vignaux, que nos permitieron construir una metodología, sustentada en lo realizado por investigaciones previas, con la que se reconocieron las tesis de cada columna, los datos que sustentan esas tesis, los tópicos y cómo estos son argumentados. Como resultado se presentan las perspectivas de uno de los peruanos que mayor preocupación mostró, además de un vínculo permanente y activo, sobre la educación universitaria en nuestro país y en la región; las cuales, cabe resaltar, tienen vigencia en la actualidad.

INTRODUCCIÓN

Desde que en 1551 se fundó la primera Universidad en el Perú y en América, el futuro de la educación superior es una de las preocupaciones prioritarias en el país. Diferentes análisis, ideas y propuestas se plantearon al respecto, los cuales han influido en reformas, en contrarreformas y hasta en antirreformas universitarias.

Dentro de ese grupo de intelectuales peruanos que dedicaron gran parte de su vida a pensar sobre y para la universidad, Luis Alberto Sánchez (LAS) está entre los más reconocidos. Luis Jaime Cisneros (2001), lingüista peruano, decía que “los trabajos y los días de Luis Alberto Sánchez se confunden necesariamente con los trabajos y los días de la peruanidad” (p. 34).

La obra de LAS, versátil y vasta, está dedicada al Perú desde diferentes campos, como lo político, lo literario, lo histórico, lo cultural, entre otros, pero destaca su aporte sobre la universidad, de la que fue testigo y protagonista durante el siglo XX. Al respecto, en un “Cuaderno de Bitácora”¹, Sánchez (1982b) escribió:

Muchas veces, muchísimas, me he ocupado de la Universidad a través de los últimos 60 años. Prácticamente nací universitario, crecí en la Universidad y no me puedo desligar de ella: es un matrimonio indisoluble. Pese a ocasionales veleidades de divorcio. Digo esto para justificar mis reiteraciones. He publicado por lo menos tres libros sobre la Universidad: uno en Guatemala, *La Universidad Latinoamericana*, otro en Lima, *La universidad no es una isla*, y otro en Buenos Aires, *La universidad y la rebelión juvenil*. He actuado en la Reforma Universitaria de 1918, en la de 1945 y en la que pudo ser en 1961. Mi prontuario, fuera del Perú se relaciona íntimamente con la Reforma de la Universidad de Guatemala, con la de La Plata, y también con la de Chile. Ahora me hallo vinculado a la nueva Ley de Bases de la Universidad, que podríamos llamar la Reforma de 1982, con alguna largueza. (p. 25).

Su labor en y para la universidad se reconoce, especialmente, en beneficio de su Alma Máter, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), de la cual fue tres veces rector, entre otros cargos que ocupó. Al respecto, Sánchez

¹ “Cuaderno de Bitácora” es el nombre de las columnas que Luis Alberto Sánchez escribió en diarios y revistas del Perú y del exterior. En el cuarto capítulo se profundiza sobre ellas.

(1961) mencionaba que desde el primer día de abril de 1917 en que traspuso, como alumno, el umbral del inolvidable patio de los Naranjos del antiguo Noviciado de Jesuitas donde, desde 1861, funcionó la Facultad de Letras de San Marcos, padeció “y padezco el mal de la Universidad –si mal fuere–” (p. 13). Y agregaba:

Me he identificado desde entonces, de tal manera, con los triunfos y fracasos de mi Alma Máter, que llevo tatuados en el alma indeleblemente sus luminosos estigmas. Me atrevo a afirmar que toda mi historia, al menos mi historia intelectual, gira en torno del nombre de San Marcos. Mi Alma Máter lo ha sido de veras y por doble camino: como Alma y como Madre. (p. 13).

Por esa razón, Sánchez (1961) también se reconocía (y repetía) que era “sanmarquino hasta los tuétanos, químicamente puro, al cien por ciento” y que tenía la profunda convicción de que San Marcos era vivero, laboratorio, trampolín, lastre, vereda y faro de la Nación: “estimo, por tanto, que atentar contra su unidad es una suerte de traición a una de las esencias del Perú”. (p. 207).

Sobre esa experiencia y vínculo, profundo y participativo, con la universidad (tanto peruana, como de la región y del mundo) escribió en libros y en artículos periodísticos constantemente, como en sus columnas denominadas “Cuadernos de Bitácora”, corpus de estudio en esta tesis.

De ahí que, este trabajo se centra en estudiar, desde el análisis argumentativo, al discurso sobre la educación universitaria escrito en sus “Cuadernos de Bitácora”, en la revista *Caretas*, durante el periodo de 1977 a 1994.

Para el desarrollo de la tesis, se realizaron siete capítulos. En el primero de ellos, llamado “Estado de la cuestión”, se señalan la justificación, problemas, objetivos e hipótesis general de la investigación.

Luego, el segundo capítulo, dedicado a la argumentación, se dividió en cuatro puntos: las definiciones de la argumentación; la relación entre el auditorio y la argumentación; las teorías argumentativas, con atención en los modelos de Stephen Toulmin, de Jean-Blaise Grize y de Georges Vignaux; y, como cuarto punto, nuestro esquema de análisis aplicado al estudio de las columnas de comentario de Luis Alberto Sánchez.

En el tercer capítulo, titulado “El discurso y el discurso educativo”, se explican concepciones generales sobre el discurso, se profundiza en las relaciones entre el discurso y la argumentación y se establecen los géneros discursivos, sobre todo el discurso educativo.

Posteriormente, el cuarto capítulo se centra en la educación universitaria en el Perú y se divide en dos partes: la primera es un repaso sobre la educación universitaria en el siglo XX, con interés en las reformas, contrarreformas, antirreformas y leyes universitarias; y en la segunda parte se analiza la concepción sobre la universidad, según las perspectivas de varios intelectuales peruanos.

El siguiente capítulo se titula “Luis Alberto Sánchez: la educación, el periodismo de opinión y trayectoria” y se divide en cinco puntos: primero, sobre la educación en la agenda del periodismo; segundo y tercero, referente a la opinión pública y la opinión periodística, respectivamente; cuarto, acerca del periodismo de opinión, con el fin de abordar sus principales tipos, como el comentario y la columna, para con ello caracterizar a los “Cuadernos de Bitácora”; y en el quinto punto se presenta la biografía de LAS en base a tres aristas: datos generales de su vida y dos ejes claves para esta tesis: su dedicación a la educación y su labor, desde temprana edad, en el periodismo.

En el sexto capítulo, sobre la metodología, se presentan el tipo y el nivel de la investigación, el universo y el corpus de estudio, así como la técnica de investigación para el análisis del discurso argumentativo que Luis Alberto Sánchez escribió sobre la universidad. Finalmente, en el séptimo capítulo están los resultados del estudio de las dieciocho columnas de comentario analizadas. Al terminar ese capítulo se presentan algunas de las reflexiones centrales sobre la educación universitaria de LAS.

Luego se encuentran las conclusiones, en las cuales, es pertinente anticipar, la mayoría de las referencias universitarias tienen plena vigencia en el contexto en el que se redactó esta investigación y, seguramente, lo tendrán en lo posterior. La tesis culmina con las recomendaciones, las referencias bibliográficas

(ordenadas según los libros, las publicaciones electrónicas, las publicaciones periódicas y las tesis y los trabajos de grados consultados) y los anexos, en donde se incluyen las dieciocho columnas estudiadas, además del listado completo de todos los “Cuadernos de Bitácora” que Sánchez publicó en *Caretas*, de 1977 a 1994.

Cabe indicar que si bien esta tesis se centra en la universidad, se entiende que el problema educativo es general. José Carlos Mariátegui (1997) señaló que diferenciar el problema de la universidad del problema de la escuela es caer en un viejo prejuicio de clase: “No existe un problema de la universidad, independiente de un problema de la escuela primaria y secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados” (p. 62).

Muchas fueron las motivaciones que impulsaron a realizar este trabajo, como revalorar las ideas de Luis Alberto Sánchez sobre la universidad e incentivar otras investigaciones, ya sea de su obra o de otros peruanos que se hayan dedicado a reflexionar sobre el Perú; pero, sobre todo, para, con este esfuerzo y otros, incentivar y contribuir a nuevos debates enfocados en las mejoras del sistema universitario peruano: camino para el desarrollo del país.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El planteamiento del problema de este trabajo, como se adelantó en la introducción, se basa en estudiar, desde el análisis argumentativo, al discurso sobre la educación universitaria que Luis Alberto Sánchez escribió en sus “Cuadernos de Bitácora”, de 1977 a 1994, en *Caretas*.

1.1 Justificación de la investigación

Ello, en parte, porque pese al compromiso que LAS tuvo con la universidad, sus ideas no han sido recopiladas y/o analizadas. Lo mismo sucede con su trabajo en el periodismo, tanto el publicado en el país como en el exterior. Al respecto, el académico español Fermín Estrella (1967) destacaba a LAS como: “Hombre laborioso y tenaz, su incesante actividad en la enseñanza, en el periodismo y en la política, lejos de apartarlo de su innata vocación de escritor, han ido acrecentando año tras año su experiencia de historiador, de crítico y de ensayista, hasta hacer de él uno de los hombres públicos más importantes y estimados de las letras” (p. 202).

Esos vacíos buscan ser cubiertos por esta tesis, así como las esporádicas investigaciones relacionadas a la columna periodística, que en otros países contribuyen a medir y evidenciar la influencia que ejercen los periodistas en la formación de la opinión pública, al igual que los escasos estudios que tienen a la argumentación como herramienta metodológica para el análisis de discursos.

Sobre la faceta periodística de LAS, Raúl Porras Barrenechea decía, en cita de Olga Méndez (1966), que: “Luis Alberto Sánchez es crítico literario y periodista ya consagrado en América. Sus estudios sobre Literatura Peruana y sobre la novela en América son los más difundidos (...)”, (p. 25).

Por otro lado, siempre es pertinente repasar ideas que contribuyan a mejorar el sistema universitario. Concretamente, este trabajo surgió durante la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220, en 2014, que marcó nuevos cambios en el sector y recibió, como podía esperarse, opiniones a favor y en contra. En general, cada cierto tiempo, como en las etapas electorales, el futuro de la educación y de la universidad vuelve al debate público, como pasó en 2016 y ocurrirá en otros sufragios, en los que las ideas expuestas en esta tesis tendrán vigencia.

En ese sentido, los elementos que nos permitieron plantear el problema y guiar el rumbo de la tesis fueron las siguientes preguntas de investigación.

1.2 Problemas de la investigación

La pregunta principal fue: ¿cuál es el discurso argumentativo sobre la educación universitaria que Luis Alberto Sánchez escribió en sus columnas de comentario “Cuadernos de Bitácora” en la revista *Caretas* entre 1977 y 1994?

Para absolver dicha interrogante, se respondieron las siguientes preguntas específicas: ¿cuál es la tesis de cada columna y cómo se sustenta? y ¿cuáles son los objetos de cada columna y cómo se argumentan?

1.3 Objetivos de la investigación

Por consiguiente, el objetivo principal de la investigación apuntó a analizar el discurso argumentativo sobre la educación universitaria que Luis Alberto Sánchez escribió en sus columnas de comentario “Cuadernos de Bitácora” en la revista *Caretas*.

Los objetivos específicos se destinaron a reconocer la tesis de cada columna sobre la educación universitaria y los datos que la sustentan, como

primer objetivo; y determinar los tópicos de las columnas y la forma en que son argumentados, como segundo objetivo.

Para lograr dichos objetivos recurrimos a tres modelos argumentativos: de Stephen Toulmin, de Jean-Blaise Grize y de Georges Vignaux. Cabe indicar que, según la teoría argumentativa, las propuestas argumentativas se pueden agrupar en dos concepciones: las restrictivas y las extensivas. En el primer grupo se encuentra el modelo de Toulmin, en el cual los argumentos se estructuran en base a seis elementos: tesis, datos, garantía, respaldo, modalizaciones y refutaciones. En el segundo grupo están los modelos de Grize y de Vignaux, que en nuestro esquema de análisis se complementan. En el caso de Grize, su propuesta argumentativa contempla el análisis de cinco operaciones lógico-discursivas: de objeto, de apropiación, de composición, de localización temporal y espacial y de proyección valorativa. En tanto, el modelo de Vignaux para el análisis del discurso argumentativo comprende tres etapas fundamentales: reconocimiento de los argumentos, explicitación de la gramática de argumentos e identificación de las estrategias discursivas. Algunos elementos de estas tres teorías argumentativas nos permitieron estructurar nuestro esquema de análisis para el estudio de las columnas de Sánchez.

1.4 Hipótesis general de la investigación

La hipótesis que guio nuestra investigación fue: LAS, en sus columnas de comentario, hace una constante invocación por promover las reformas en el sistema universitario peruano, con la finalidad de que esas reformas permitan actualizar a las universidades de acuerdo a las exigencias de la coyuntura.

De ahí que, para demostrar esa hipótesis básica y solucionar los problemas planteados, se ha seguido la siguiente metodología de análisis argumentativo que considera cinco elementos: preconstruidos, tesis, datos, objetos y argumentos. Dichos elementos se tomaron de los modelos argumentativos presentados: del de

Toulmin, en el caso de las tesis y de los datos; del modelo de Grize, para ubicar los objetos del discurso; y del de Vignaux, referente a los argumentos de los objetos. Para estructurar dicho esquema fueron importantes varios trabajos realizados, previamente, por distintos investigadores, entre los cuales fueron muy valiosos, principalmente, los escritos por la académica mexicana Silvia Gutiérrez, cuyos textos nos ayudaron, además, a comprender con precisión las propuestas formuladas por los tres teóricos referidos.

Para explicar el esquema de análisis, es necesario saber que la argumentación, desde la óptica constructivista, que pertenece a la concepción extensiva de la argumentación, es un proceso cuasi-lógico de esquematización o de representación de la realidad (Gutiérrez, 1989, p. 15), cuyo resultado es la construcción de un microuniverso que todo discurso realiza. Ello implica que los discursos se fundamentan en preconstruidos (Haidar, 2006, p. 217) ya que si la esquematización es construida para un auditorio dado, ese auditorio pertenece a un medio sociocultural. Por ello, cualquier discurso se ancla en un preconstruido cultural y en un preconstruido situacional (Gutiérrez, 2005, p. 53). En esa línea, el primer punto de nuestro esquema apunta a determinar los preconstruidos, tras lo cual se ubican las tesis de las columnas, entendidas estas como el asunto a debatir, demostrar o sostener (Rodríguez, 2004, p. 7) o el punto de vista hacia el que nos quiere llevar el enunciador (Gutiérrez, 1989, p. 13). Establecidas las tesis, el siguiente paso es ubicar los datos, evidencias o soportes que las sustentan, que se pueden basar en opiniones, hechos, datos estadísticos, valores, entre otros (Díaz, 2002, p. 66). El cuarto y el quinto puntos del esquema a determinar en las columnas son los objetos discursivos y sus determinaciones predicativas o argumentos, respectivamente; ya que para reconstruir el microuniverso del discurso es necesario saber cuáles son las clases objeto que aparecen y detectar cómo los argumentos que dan forma a ese objeto son expuestos (Gutiérrez, 2005, p. 69). Los objetos discursivos son los grandes tópicos, asuntos o focos del discurso, en tanto que los argumentos son las determinaciones predicativas que

los definen y dan contenido, atribuyéndoles aspectos, características, funciones o propiedades (Giménez, 1981, p. 145).

Paréntesis aparte, merece mencionarse la vastedad de la obra (y sobre la obra) de Luis Alberto Sánchez. Ya en 1957, por ejemplo, en el prólogo al libro de LAS titulado *Una mujer sola contra el mundo* (sobre Flora Tristán) el lingüista y maestro universitario José Jiménez Borja, en cita de Galindo (1963), escribía que Sánchez publicó tantos libros, ensayos, artículos, notas sueltas, crónicas, entre otros, “que dará menudo trabajo a los bibliógrafos del futuro” (p. 7).

Concluimos este apartado destacando la comparación que hizo Cisneros (2001) de LAS con José Enrique Rodó, quien, en su momento, representó a la política y cultura de Hispanoamérica. “Luis Alberto ha sido quien, con singular perseverancia, contribuyó en el siglo XX a afirmar entre nosotros una arraigada conciencia de nuestra americanidad”, escribió (p. 35).

CAPÍTULO II

LA ARGUMENTACIÓN

Aristóteles, citado por Vincenzo Lo Cascio (1998), refería en la *Retórica* que “todos en alguna medida procuran poner a prueba y sostener un aserto, así como defenderse y acusar” (p. 11). De ahí que, como afirma la investigadora mexicana Silvia Gutiérrez (2003): “La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana” (p. 46). Agrega que está presente en cualquier circunstancia a la que uno se enfrenta, ante los medios de comunicación o por necesidad personal: “se argumenta en una infinidad de contextos, en cualquier situación en la que se quiere convencer o persuadir de algo a una audiencia” (p. 48).

En esa línea, Álvaro Díaz (2002), investigador colombiano, acota que la argumentación es parte del mundo cotidiano del hombre, ya que “no hay conversación, discusión, declaración, opinión en la que no subyazca un esfuerzo por convencer” (p. 1).

En este capítulo se desarrollan las principales nociones sobre la argumentación, sobre todo se profundiza en los modelos argumentativos que permitieron construir el esquema metodológico usado en la tesis, con lo cual se notará la conveniencia de haber optado por esta categoría para el análisis del discurso sobre la educación universitaria de Luis Alberto Sánchez.

2.1 Definiciones sobre la argumentación

Las definiciones encontradas sobre la argumentación presentan diferencias en función de las perspectivas que se buscan destacar. En algunas prevalece su *carácter social*, en otras la *influencia* que ejerce sobre la *audiencia*, la importancia del *contexto* o el proceso de *esquematización* para construir los discursos.

Por ejemplo, Frans Van Eemeren, Rob Grootendorst y Francisca Snoeck (2006) entienden a la argumentación en base a tres puntos: “La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (p. 17). Precisan que es *verbal* porque puede desempeñarse en forma oral o escrita, es *social* porque se dirige por definición hacia los otros y es *racional* porque se orienta a defender un punto de vista (p. 17).

Sobre el último punto, Lo Cascio (1998), estudioso italiano, reafirma que una opinión que no se apoye en argumentos no es una argumentación. Especifica que:

Obviamente, para convencer a un interlocutor no es necesario que los argumentos sean explícitos. De hecho, un interlocutor puede ser convencido o persuadido por la fuerza, los gestos, la mirada, el prestigio. Un texto es argumentativo solo si contiene explícitamente formulados una tesis y al menos un dato que la justifique. (p. 41).

El autor precisa, por ello, que la argumentación es un macroacto de habla dirigido a convencer (p. 51), es decir, un acto ilocucionario textual formado por la suma de, al menos, dos actos de habla, uno que expresa la tesis y otro que expresa un argumento, relacionados por un acto de habla, explícito o implícito, que expresa la regla general (p. 102). Lo Cascio especifica que, desde el punto de vista comunicativo, un texto que tenga carácter argumentativo es un “gran acto” de habla (“macroacto”) que un hablante produce para convencerse a sí mismo o a uno o más interlocutores de la validez de una tesis suya o de otro (p. 47). Define que: “los actos de habla son formas comunicativas que tratan de revelar las intenciones del hablante y, en muchos casos, provocar reacciones específicas en los interlocutores” (p. 48). Por ello, cada unidad comunicativa está marcada por una forma lingüística o exponente lingüístico, que indica explícitamente la función comunicativa del enunciado. Cita, como ejemplos, verbos como ordenar, pedir, afirmar, negar, entre otros; que tiene dicha función y reciben el nombre de

performativos. En pocas palabras, esos verbos indican el tipo de acto que el emisor quiere producir (p. 49).

El intelectual italiano también defiende que existen diversos tipos de argumentación: (1) argumentación oral y escrita²; (2) argumentación coloquial y formal; (3) texto argumentativo con la intención de demostrar y (4) texto argumentativo con la intención de persuadir (p. 55).

Por su parte, para Jean-Blaise Grize y Georges Vignaux, dos de los teóricos cuyas propuestas son sustanciales para ese trabajo, toda argumentación supone tres aspectos fundamentales: implica ciertas premisas ideológico-culturales compartidas; tiene como objetivo la intervención sobre los destinatarios; y cumple la función esquematizadora de la realidad (Haidar, 2006, p. 472).

Respecto a ello, Gilberto Giménez (1981), investigador mexicano, precisa que la argumentación puede definirse como un proceso cuasi-lógico de esquematización o de representación de la realidad “a partir de premisas ideológicas que se suponen compartidas y en vista de una intervención sobre un determinado público, todo ello desde un “lugar” social e institucional determinado” (p. 140). Además de su función esquematizadora de la realidad, “en cuanto proceso de “representación” de la misma”, Giménez destaca que en la argumentación deben considerarse otros dos aspectos: su punto de partida, “que son ciertas premisas ideológico-culturales” y su objetivo de intervención sobre un destinatario (p. 141).

En similar postura, Gutiérrez (2005), académica mexicana, cita que es necesario que una teoría de la argumentación considere la función central de todo pensamiento: la esquematización. Por ello, afirma que el concepto clave para explicar y entender la argumentación es el de “esquematización”. Ella indica:

² Lo Cascio (1998) previene que la argumentación escrita tiene una estructura diferente de la que se desarrolla en, por ejemplo, un debate o una discusión oral (p. 54). Evidentemente, el receptor no está presente en los discursos escritos por lo que no puede rebatir al autor, pero “puede presuponerse también que el que escribe imagine a propósito la presencia de un interlocutor fingido, el cual, por simulación, pueda presentar objeciones ficticias”. Por ello, concluye que en un texto escrito “pueden describirse discusiones argumentativas” (p. 57).

Hablar de un tema cualquiera, ya sea de la crisis económica, de las nuevas leyes, de la moda, la contaminación, es para este autor [Grize] construir por medio del discurso un tipo de micro-universo que denomina “esquematización”. Se trata de una noción que evidentemente evoca aquella de “modelo”. Sin embargo, Grize reserva el término modelo para las actividades teóricas de la ciencia y el de esquematización para las actividades prácticas de la acción cotidiana. (p. 50).

Esta propuesta –de la cual se profundiza más adelante– es primordial para esta tesis ya que en los análisis se reconstruyeron las esquematizaciones que LAS estructuró en sus columnas. Al respecto, Gutiérrez (2005) indica que la propuesta de la esquematización puede ser utilizada para analizar todo tipo de textos y que toma como referencia la lógica natural del lenguaje (p. 49).

Es importante mencionar que según la misma autora (2003), en base a los planteamientos de Grize y Calsamiglia, la argumentación se caracteriza por cinco elementos, principalmente: objeto, locutor, carácter, objetivo y validez. El *objeto* es “cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo”. El *locutor* manifiesta una forma de ver e interpretar la realidad y una toma de posición y “expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas”. El *carácter* de la argumentación es “polémico, marcadamente dialógico: se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o una persona)”. En tanto, el *objetivo* es provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público sobre la aceptación de una idea o forma de ver el tema que se debate. Finalmente, la *validez* es local, “dado que se dirige a un interlocutor particular en una situación específica” (p. 48).

Estas son algunas definiciones y perspectivas sobre la argumentación. Respecto a su desarrollo histórico, Díaz (2002) indica que el interés por el estudio del discurso argumentativo se debe comenzar a rastrear en Grecia, a mediados del siglo V a. C. Julieta Haidar (2006) agrega que Aristóteles fue el primero en exponer una concepción sistemática de la argumentación y que con Descartes cae en el descrédito “porque se pone como hegemónico el pensamiento racional

basado en las demostraciones, en los teoremas y axiomas; la argumentación como campo de lo verosímil, de lo posible, de lo probable pierde validez y es despreciada” (pp. 296-297). Por esa razón, afirma que son Perelman y Tyteca quienes, en el contexto contemporáneo, “se proponen rehabilitar la teoría de la argumentación, retomando la tradición aristotélica, pero adecuándola a lo que se conoce como la “nueva retórica”” (p. 297). Roberto Marafioti (2003), académico argentino, resalta que la argumentación ha sido tratada desde la Antigüedad por autores de las más disímiles disciplinas, como filósofos, lingüistas, psicólogos, analistas del discurso, sociólogos, juristas y antropólogos, “y hoy sigue siendo trabajada con la misma intensidad y pasión que en épocas pasadas” (p. 13).

En ese desarrollo histórico de la argumentación se presenta un reencuentro con la retórica antigua, cuya preocupación central es el dominio del poder persuasivo del discurso con fines filosóficos y/o políticos; por lo que la argumentación se vincula con una tipología de silogismos o modos de razonamientos, entre otros campos (Gutiérrez, 1989, p. 7). Empero, como advierte Gutiérrez (1989), tomamos a la argumentación “como probable manifestación discursiva de una lógica de naturaleza ideológica y social, cuyas leyes y modos de funcionamiento se trata de detectar y formular” (p. 8).

Giménez (1981) diferencia que “cuando hablamos de argumentación no nos estamos refiriendo al “arte de razonar correctamente”, no estamos interesados en una tipología de silogismos o modos posibles de razonamiento” (p. 140). Ello nos permite marcar una frontera de lo que entendemos sobre argumentación. Para lo cual citamos a Armando Flores (2014) quien escribe que no toma a la argumentación bajo el concepto de la lógica formal, o sea, la lógica que busca demostrar que un pensamiento es correcto. “El núcleo de estudio al que se apunta es al de la lógica no formal, constituida por los argumentos que surgen en la vida cotidiana. La lógica no formal o dialéctica se hace cargo de los razonamientos que buscan ser persuasivos en lugar de ser estrictamente correctos” (68), añade. Este trabajo sigue esa misma concepción.

En general, como afirma Mario de la Fuente (2006), en la mayoría de las referencias sobre la argumentación se encuentra esta noción: “argumentar consiste en aportar una serie de datos o de informaciones (argumentos) que sostengan una determinada afirmación (conclusión)” (p. 173). Definición con la que entendemos a la argumentación en este trabajo.

Ello nos permite tratar otro punto clave: la influencia que se busca ejercer sobre un auditorio. Chaim Perelman (1997), filósofo polaco, entiende que la argumentación se propone influir sobre un auditorio, modificar sus convicciones o sus disposiciones para ganar la adhesión, en lugar de imponer la voluntad por la coacción o por el adiestramiento (p. 31).

2.2 El auditorio en la argumentación

Debido a que el fin de una argumentación es producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento (Perelman, 1997, p. 29), este apartado se presenta para resaltar la importancia, en los textos argumentativos, del *auditorio*, que se entiende de modo general como el lector, oyente, receptor, entre otros, de un discurso.

Marafioti (2003) menciona que este concepto es central porque es el que diferencia las aproximaciones lógicas y las aproximaciones retóricas de la argumentación; ya que las últimas trabajan pensando en un auditorio; en tanto que las primeras lo omiten. “La perspectiva argumentativa se define en términos de la influencia mayor o menor que se ejerce sobre un auditorio. El fin de la argumentación no es aproximarse a una verdad preestablecida; no tiene nada que ver con una demostración concluyente o no” (p. 100), explica. En tanto, Díaz (2002) señala que para la Nueva Retórica “el auditorio es una conceptualización del destinatario a quien verdaderamente se pretende convencer”. Añade:

Es decir, el auditorio ya no es concebido solamente como la multitud reunida en un recinto o plaza para escuchar a un orador que defiende unos puntos de vista, sino —en un sentido más amplio— como el destinatario de un discurso, ya sea oral o escrito, que se ha tenido en

mente para persuadirlo; por ejemplo, el interlocutor que participa en un acto oral, el televidente o el lector de un texto (XIII).

Por consiguiente, anota que la noción de auditorio es fundamental en la argumentación porque ningún discurso es lo suficientemente eficaz si no se adapta a los sujetos que pretende convencer o persuadir” (12).

De ahí que, Perelman (1997) explica que la constitución del auditorio no es, necesariamente, por solo aquellos que interpela expresamente el orador (p. 34) y que si se quiere definir al auditorio de una manera útil para el desarrollo de una teoría de la argumentación, “es preciso concebirlo como *el conjunto de aquellos sobre los cuales el orador quiere influir con su argumentación*” (p. 35). Además de que si el orador quiere obrar eficazmente con su discurso, entonces deberá adaptarse a su auditorio. Entendiendo que dicha adaptación consiste en que el orador “no puede escoger como punto de partida de su razonamiento sino tesis admitidas por aquellos a quienes se dirige” (p. 43). Respecto a ello, Marafioti (2003) apunta que: “Esta es una de las diferencias más importantes del discurso argumentativo respecto de los discursos narrativos o descriptivos” (p. 101).

Es justamente Marafioti (2003) quien, al estudiar estas propuestas, remarca que el auditorio debe ser considerado en términos del análisis del discurso, porque implica atender el conjunto de la situación argumentativa como determinante de las posibilidades de tener éxito o no tenerlo en la argumentación. “Aquí se debe incluir la noción de contexto como determinante de la validez o invalidez de un discurso” (p. 102), afirma.

Por esa relevancia de influir en el auditorio, González (2008) remarca que los medios de comunicación masiva se caracterizan, entre otros factores, porque introducen en las diversas capas que integran una sociedad determinadas pautas de comportamiento y de consumo. Sostiene que se ha comprobado que cada medio de comunicación ejerce sobre sus auditorios diferentes tipos de influencia,

que incluyen desde la función persuasiva, la enajenante y la manipuladora, hasta la política y la publicitaria (p. 25).

En tanto, Gutiérrez (2007) sostiene que a diferencia de los textos expositivos, en los que el emisor está oculto tras fórmulas impersonales, “muchos textos argumentativos muestran una clara presencia del emisor y del destinatario”. Explica que el emisor se manifiesta con el uso de la primera persona en verbos y pronombres y el destinatario “en las fórmulas que el emisor incluye para dirigirse directamente a él y, a veces, pedirle su adhesión a la tesis que defiende” (p. 280). Asimismo, Gutiérrez (2005) anota que uno nunca argumenta más que para modificar, de alguna forma, el pensamiento o el juicio de alguien más o, eventualmente, de uno mismo. Por ello defiende que la noción de auditorio es fundamental; no obstante aclara que el auditorio es un elemento teórico y nunca un conglomerado de individuos de carne y huesos (p. 52).

En materia de cómo una argumentación puede influir en un auditorio, Giménez (1981) defiende que la eficacia propia de la argumentación tiende a desbordar el ámbito de la adhesión puramente intelectual, “incitando a la acción o suscitando una disposición a la acción”. El autor diferencia que esa “persuasión³” no puede ser considerada como “resultado de una misteriosa fuerza psicológica del discurso o de alguna especie de carisma del emisor”, sino como resultado de un “efecto de reconocimiento ideológico” que provoca en el receptor la ilusión de la “verosimilitud” (p. 142).

Haidar (2006), tras reconocer que “toda argumentación está determinada por el auditorio al cual está destinada y su forma, en particular, por la naturaleza

³ En algunos textos, como el de Díaz (2002), se hace hincapié en diferenciar entre “argumentación” y “persuasión”. Señala el filólogo que ambos términos a menudo son utilizados como sinónimos y aunque aluden a conceptos relacionados, tienen diferencias. Define a la *persuasión* como el acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, que a su raciocinio (p. 2). En tanto, “la argumentación es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales (...). Mientras la persuasión apunta a las emociones del destinatario, la argumentación apunta a su raciocinio” (p. 5); aunque más adelante establece: “los discursos químicamente puros no existen” (p. 6).

de éste”, señala que la problemática reside en cómo definir, concebir y establecer la composición sociológica de ese auditorio, además de medir las influencias del locutor sobre el auditorio y viceversa. Por ello apunta que: “El orador elabora su discurso en función de su finalidad y del auditorio que él habrá construido. El auditorio es un constructo teórico y los oyentes son los elementos empíricos. La naturaleza del primero se puede inferir a partir del discurso, la del segundo necesitará de la observación psicológica y sociológica” (p. 299).

Para determinar dicha composición sociológica del auditorio, Eduardo Harada (2009) recomienda que debe presuponerse la existencia de un interlocutor del cual se toman en cuenta sus posibles creencias, actitudes, valores y supuestos, por lo que el tipo de datos o fundamentos, garantías y respaldos que tienen que proporcionarse en una argumentación dependerán del interlocutor al que se quiera persuadir o convencer (p. 52).

2.3 Teorías argumentativas

Gutiérrez (2005) señala, en base al planteamiento de Giménez, que las teorías de la argumentación se pueden agrupar en dos conjuntos: “Las restrictivas, que engloban la concepción logicizante, propia de los lógicos, y la concepción lógico-retórica; y las extensivas, que a su vez abarcan la concepción constructivista de la escuela de Neuchâtel y la lingüística de Anscombe y Ducrot” (p. 41).

2.3.1 Concepciones restrictivas de la argumentación

Las concepciones restrictivas reducen la argumentación a las operaciones explícitas de encadenamiento lógico o logicoide del discurso. “Es decir, reducen la teoría de la argumentación a la parte “demostrativa” del discurso, generadora de su poder de persuasión o convicción. Dentro de este conjunto encontramos la

concepción logicizante y la lógico retórica de la argumentación” (p. 41), explica Gutiérrez (2005), quien especifica que en la concepción *logicizante*:

(...) suele entenderse por argumentación solo las operaciones discursivas que se presentan bajo la forma de razonamientos. De aquí surge la concepción logicizante en la cual se tiende a asimilar los “argumentos” de la argumentación a las “proposiciones” del razonamiento lógico. Los seguidores de esta tradición rehúsan admitir toda distinción entre razonamiento lógico y argumentación alegando, por ejemplo, que la lógica modal enriquecida con indicadores de tiempo y lugar puede dar cuenta de todas las propiedades que suelen atribuirse a la argumentación. (p. 41).

En la concepción *lógico retórica de la argumentación*, según Gutiérrez (2005), se adscriben los autores que se “revelan, de algún modo, contra las pretensiones totalitarias de la lógica formal y defienden algún tipo de distinción entre argumentación y razonamiento lógico” (p. 41). Señala, por ejemplo, en el ámbito anglosajón, a Toulmin y C.L. Hamblin, y, en el ámbito francófono, a Perelman.

2.3.1.1 Modelo argumentativo de Stephen Toulmin

Díaz (2002) apunta que este modelo está inspirado más en la tradición lógica que en la retórica, “sin embargo, está más próximo a las argumentaciones reales que a las artificiales propias del formalismo lógico”. En ese sentido, sostiene que va más allá de los postulados de la lógica bivalente porque los considera insuficientes e inadecuados para abordar las variadas formas de argumentación en las disciplinas que no se acomodan a la rigurosidad lógico-formal, como el derecho, la sociología, la literatura, etc. (XIV).

Por ello, Lo Cascio (1998) afirma que Toulmin más que estar interesado en la aproximación lógica del razonamiento, donde son protagonistas las reglas universales y las deducciones inevitables a partir de ciertas premisas, pone a prueba el otro tipo de “razonamientos”: “el subjetivo, es decir, el de la realidad cotidiana, donde todo es probable y nada es forzosamente necesario. (...) Toulmin

estudia el tipo de argumentación que se ha formulado de forma cotidiana y en situaciones concretas de la vida diaria” (p. 126).

En tanto, Gutiérrez (2005) indica que Toulmin asume que para abordar la argumentación es necesaria la crítica a las pretensiones totalitarias de la lógica formal y pugnar por una ampliación del concepto de racionalidad que incluya una lógica de la práctica o de los procedimientos, con exigencias y reglas diferentes según los distintos foros o campos en que opera, como pueden ser los de la ciencia, las artes, la administración, las leyes, entre otros (p. 43). La autora reafirma que:

La argumentación que realmente tiene curso en la vida cotidiana o en los diferentes “campos” o “foros de argumentación” de una sociedad determinada tiene que ver con la lógica práctica y no la lógica formal. Esta premisa sirve a Toulmin para desarrollar su concepción sobre la argumentación. (p. 43).

El esquema toulminiano, según Luisa Rodríguez (2004), se crea para analizar cualquier tipo de argumentación en el marco de diferentes discursos sociales: conversación, periódico, televisión, radio, entrevista, interacciones docente-alumno, médico-paciente, abogado-cliente; ya que, para Toulmin, las argumentaciones cotidianas no siguen el clásico modelo riguroso del silogismo (p. 5) (es decir, la reducción de los argumentos a dos premisas y una conclusión).

Stephen Toulmin, quien fue discípulo de Wittgenstein, entiende que la argumentación se refiere a toda la actividad de formular tesis, desafiarlas, apoyarlas al producir razones, criticar esas razones, refutar esas críticas, etcétera (Gutiérrez, 1989, p. 12). Es a partir de esta concepción que, en adelante, veremos cómo se despliega el modelo de Toulmin, cuyos seis elementos se pasan a explicar, con atención en las dos primeras categorías, las tesis y los datos, ya que forman parte de nuestro esquema de análisis.

1. *Tesis o conclusión (claim)*⁴. En el estudio que hace Toulmin (2007) sobre cómo funcionan los argumentos para comprobar cómo está relacionada su validez o su carencia de validez con el modo en que se estructuran, parte por indicar que el esquema de un argumento se inicia al hacer una “aseveración” o “afirmación” (p. 132).

En tanto, Gutiérrez (1989), quien, a juicio del investigador, realizó una explicación más pedagógica de la propuesta de Toulmin⁵, afirma que el primer elemento del modelo implica el punto de vista hacia el que nos quiere llevar el enunciador y que siempre se presenta de manera afirmativa (p. 13). Haidar (2006), cuyas explicaciones también nos permiten entender con mayor precisión al modelo toulminiano, acota que es la tesis (o el conjunto de tesis) que se requiere defender y en torno a las cuales se construye la argumentación. Añade que: “Las tesis suelen ser afirmaciones de aceptación general y pública. Cuando se analiza la fuerza y el desarrollo del argumento, la tesis relevante define el punto de partida y de llegada del procedimiento argumentativo. Además, las tesis no deben ser ambiguas, sino lo más claras posibles” (p. 390).

Por su parte, Rodríguez (2004) añade que es el asunto a debatir, a demostrar o a sostener. Expresa la conclusión a la que se quiere arribar con la argumentación o la proposición que se aspira que otro acepte: “Indica la posición sobre determinado asunto o materia. Es el propósito que está detrás de toda argumentación, su punto crucial o esencia” (p. 7). En tanto, Anthony Weston (2000) explica que es “la afirmación en favor de la que usted está dando razones”

⁴ Suelen encontrarse diferentes denominaciones para cada categoría toulminiana. Rodríguez (2004) explica que la diferencia obedece a que han sido traducidas al español de diferentes maneras. Nosotros consignamos, entre paréntesis, los nombres originales que Toulmin asignó a cada categoría.

⁵ Es interesante anotar que Toulmin (2007) señala, en el prólogo de *Los usos de la argumentación* de 2002, que “el modelo de Toulmin” fue una “consecuencia imprevista” ya que su objetivo inicial era estrictamente filosófico y “no en la lógica informal” (p. 9). No obstante, agrega que “resultó muy positivo para mí que *Los usos de la argumentación* penetrara con tanta rapidez en el ámbito de la comunicación” (p. 10). Santibáñez y Marafioti (2010) refieren que, pese a que Toulmin destacó más en su faz de epistemólogo que como teórico de la argumentación, su modelo argumentativo se enseñó, con bastante profusión, en las universidades, a pesar de que recién en 2007 se tradujo en España *Los usos de la argumentación*, no obstante su esquema ya era conocido (p. 10).

y adiciona que “las afirmaciones mediante las cuales usted ofrece sus razones son llamadas ‘premisas’” (p. 19).

Respecto a su propósito, Díaz (2002) menciona que las tesis se pueden clasificar en cuatro grupos: tesis que evalúan, que explican, que presagian resultados y que sugieren. Las primeras son tesis que expresan una valoración, una actitud positiva o negativa acerca de algo. Las segundas explican por qué ocurrió algo, por qué algo es como es, o lo que significa. En las que presagian se predice determinado resultado como consecuencia de algo que para el escritor resulta lógico. Las cuartas expresan opiniones con las que se sugiere o se previene una determinada actitud o forma de acción (Díaz, 2002, pp. 47-48). Asimismo indica que la sustentación de una tesis está conformada por una cadena de argumentos: “Cada argumento, a su vez, está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista. Numerosas argumentaciones informales constan de un solo argumento, pero la sustentación de la tesis de una argumentación escrita –mejor organizada y más exhaustiva– generalmente requiere varios” (p. 63).

2. *Datos o argumentos (grounds)*. Toulmin (2007), al continuar explicando el esquema de un argumento, afirma que si se pone en duda la afirmación que hemos realizado, “debemos ser capaces de apoyarla; esto es, de probarla y demostrar que estaba justificada” (p. 132). Seguidamente adiciona: “¿Cómo se puede conseguirse esto? A menos que la aseveración fuera realizada a tontas y a locas, de manera irresponsable, normalmente dispondremos de hechos que podemos señalar para apoyarla, presentándolos como la base sobre la que descansa nuestra afirmación” (p. 132). A esos “hechos”, más adelante nombrará como “datos” y explicará como los “elementos justificatorios que alegamos como base de la afirmación realizada”, es decir que la “aseveración original se ve apoyada presentando otros hechos que la confirman” (p. 133).

También se conocen como evidencias, soportes o bases. Gutiérrez (1989) añade que especifican hechos particulares, en que se fundamenta el argumento

(la tesis), y pueden ser: la experimentación, la observación, el sentido común, los datos estadísticos, los testimonios personales, los datos fácticos o tesis previamente establecidas (p. 13). Para Haidar (2006) son los fundamentos requeridos para que las tesis sean aceptadas como sólidas y confiables: “Pero, en cualquier caso, la tesis en discusión no puede ser menos fuerte que los fundamentos que la soportan. Los fundamentos, por lo tanto, se refieren a los datos y hechos específicos que sirven de soporte para determinada tesis” (p. 391).

3. *Garantía o justificación (warrants)*. Toulmin indica que si los datos ofrecidos no son suficientes para fundamentar la tesis, “lo que hay que hacer no es ofrecer más datos, puesto que éstos se pueden poner en tela de juicio inmediatamente como sucedió con los anteriores, sino proposiciones de un tipo bastante diferente: reglas, principios, enunciados, etc., que nos permitan realizar inferencias en lugar de agregar información adicional” (p. 134).

También se explican como la forma de corroborar que los datos proporcionan un genuino apoyo a una tesis. Se le considera una garantía universal que se expresa en forma de leyes de la naturaleza, principios legales, estatutos, reglas empíricas, fórmulas, principios axiológicos, entre otros (Gutiérrez, 2005, pp. 46-47). Haidar (2006) adiciona que sirven para justificar el funcionamiento de los fundamentos de una tesis. Asegura que las justificaciones difieren de acuerdo con los campos donde se ubican, como son la ciencia, las leyes, la ética, la medicina, la estética, la psicología o la ingeniería (pp. 391-392). En tanto, Rodríguez (2004) apunta que la garantía implica verificar que las bases de la argumentación sean las apropiadas debido a que brinda la lógica para la transición de la evidencia (datos) a la aserción (tesis). Adiciona que la garantía no es una premisa implícita, sino más bien actúa como un supuesto implícito. “Su función es de conexión entre la evidencia y la aserción. La conexión es mental, implica una rápida reflexión” (p. 11), acota.

De modo que, la garantía, a diferencia de los datos, para Toulmin (2007), es, en cierto sentido, incidental y explicativa, ya que “su objetivo consiste

simplemente en registrar explícitamente la legitimidad del paso dado, poniéndose en relación con la clase más amplia de pasos cuya legitimidad se presupone” (p. 136). Por tanto, para el autor un factor de distinción es que “a los datos se apela explícitamente, a las garantías implícitamente” (p. 136).

Concretamente, según Marafioti (2003), lo que funciona como garantía última de los argumentos, ante cualquier audiencia, es el sentido común, ya que todos los seres humanos tienen necesidades similares y viven experiencias análogas de modo que comparten los fundamentos que necesitan para usar y comprender métodos similares de razonamiento (p. 131). En otras palabras, Díaz (2002) explica, considerando que “(P)” es el punto de vista o conclusión y “(F)” la fundamentación o datos, que:

(...) un garante es un principio cuya validez se presume aceptada en el seno de una sociedad. Los garantes se basan en leyes, normas sociales, convenciones culturales y en conclusiones racionales fruto de la experiencia y el conocimiento del mundo de los seres razonables (...). En numerosos argumentos no se expresa el garante porque resulta demasiado obvio. El garante de un argumento responde a estos interrogantes: ¿en qué principio razonable se apoya la relación entre (P) y (F)?; ¿cuál es el nexo que existe entre (P) y (F)? (p. 73).

4. *Respaldo o apoyos adicionales (backing)*. Siguiendo con el esquema que propone Toulmin (2007) para analizar argumentos, señala que, si aún con las garantías nuestra afirmación es puesta “en tela de juicio”, entonces detrás de las garantías que empleamos habrá normalmente otras certezas, “sin las cuales las propias garantías carecerían de autoridad y vigencia: a éstas nos referiremos como el *respaldo*” de las garantías (p. 140).

Dicho de otra manera, los principios universales no pueden, por sí mismos, ser considerados en su totalidad como verdaderos, por lo que es necesaria cierta información que apoye la veracidad de tales principios. Por ejemplo, para expresar algo sobre principios legales es necesario que estos hayan sido validados legalmente; lo mismo sucede con las leyes científicas comprobadas (Gutiérrez, 1989, p. 13). “Se refieren a los respaldos, a las garantías universales” (p. 392), explica Haidar (2006) y complementa que son operaciones de apoyo con carácter

de premisas generales, que comúnmente son incuestionables: “En otras palabras, las justificaciones particulares –los *warrants*– requieren para su mayor aceptación de los *backings* que provienen de un contexto general de las ciencias, de las leyes, etcétera” (p. 392).

5. *Modalizaciones (modal qualifiers)*. Toulmin (2007) asevera que algunas garantías permiten aceptar una afirmación de manera inequívoca, si se cuenta con los datos apropiados, por lo que nos permiten afirmar nuestra conclusión con el adverbio “necesariamente”, no obstante: “otras nos permiten dar el paso de los datos a las conclusiones, ya sea provisionalmente, ya sujetas a condiciones, excepciones o matizaciones: en estos casos hay que emplear otros términos modales, tales como “probablemente” o “presumiblemente” (...). En una palabra: puede que tengamos que incluir un *modalizador* que matice la afirmación” (p. 137).

En efecto, Gutiérrez (1989) explica que no todas las tesis tienen el mismo nivel de certeza o veracidad, ya que muchas carecen de la calidad de invariabilidad y otras están condicionadas. “La mayoría de los razonamientos prácticos se mueven más a nivel de la probabilidad que a nivel de certezas absolutas. Los modificadores de dichas certezas se reconocen por el uso de adverbios tales como: necesario, quizá, probablemente, etc⁶.” (p.14), indica. Rodríguez (2004) apunta que también se les conoce como “matización” y que expresa el medio lingüístico por el cual la persona revela el modo en el que debe interpretarse su enunciado: “En efecto, la certeza con la cual se sostienen los argumentos varía en grado y fuerza, de allí que se hable de conclusiones probables, posibles o presumibles. La función de un cualificador modal es establecer la probabilidad” (p. 12).

6. *Refutaciones o cláusulas de excepción (rebuttal)*. Obedecen a las circunstancias especiales que pueden socavar la fuerza de los argumentos. Haidar

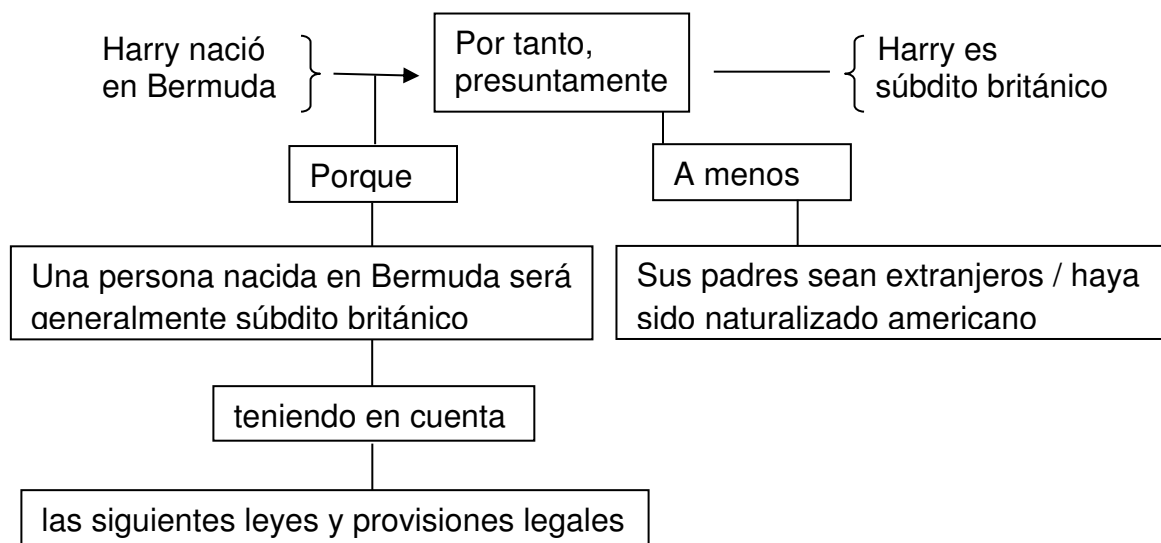
⁶ Haidar (2006) completa la lista e indica que: “Los adverbios y frases adverbiales que cumplen esta función son: “necesariamente”, “ciertamente”, “presumiblemente”, “con toda probabilidad”, “con toda evidencia”, “muy probable”, “muy posible”, “puede ser”, “aparentemente”, “plausiblemente”, “como parece”, etcétera” (p. 392). Manifiesta que son las operaciones de modalización por las que varía el grado de certeza y probabilidad de la tesis que se argumenta.

(2006) explica que cualquier argumento está abierto a ser refutado. Sustenta que existen dos razones que posibilitan estas refutaciones: cuando los *grounds*, los *warrants* y los *backings* dan sus soportes a la tesis solamente parcial o débilmente; y cuando estos elementos soportan a la tesis, solamente en ciertas condiciones (p. 393). Así pues, Toulmin (2007) indica que “(...) apuntan las circunstancias en que la autoridad general de la garantía ha de dejarse a un lado” (p. 137) y “pueden hacer descartar o rechazar la conclusión justificada” (p. 138).

En algunos artículos, este paso recibe el nombre de “reserva”, “objeciones”, “excepciones”, “salvedad” o “limitaciones” (p. 6), advierte Rodríguez (2004). A nivel general, resume que todo el esquema de Toulmin opera así:

A partir de una evidencia (datos) se formula una aserción (proposición). Una garantía conecta los datos con la aserción y se ofrece su cimiento teórico, práctico o experimental: el respaldo. Los cualificadores modales (ciertamente, sin duda) indican el modo en que se interpreta la aserción como verdadera, contingente o probable. Finalmente, se consideran sus posibles reservas u objeciones. (p. 6).

En *Los usos de la argumentación*, Toulmin (2007) proporciona el siguiente ejemplo para explicar su modelo:



Fuente: Toulmin, 2007, p. 142

Harada (2009) lo ha interpretado así: *Presuntamente* (modalización) Harry es súbdito británico (tesis) *porque* nació en las Islas Bermudas (dato) y *dado que* una persona nacida en ese lugar generalmente es súbdito británico (garantía), *teniendo en cuenta* lo que establecen las leyes y provisiones legales correspondientes (respaldo), *a menos que* su padre y su madre sean extranjeros o él se haya naturalizado norteamericano (refutaciones) (p. 46). Un ejemplo adicional, elaborado por Gutiérrez (1989), es el siguiente: (1) *Tesis*: Indiscutiblemente este paciente necesita un tratamiento de penicilina. (2) *Modalización*: Indiscutiblemente. (3) *Datos*: Este paciente presenta una marcada infección de las vías respiratorias. (4) *Garantía*: Las infecciones de las vías respiratorias requieren un tratamiento de penicilina. (5) *Respaldo*: La experiencia clínica indica que... (6) *Refutación*: A menos que el paciente sea alérgico a la penicilina o existan otras contraindicaciones (p. 14).

Díaz (2002) apunta que de los seis elementos toulminianos tres son obligatorios (tesis, dato y garante) y tres son opcionales (respaldo, modalización y refutación) (p. 63). Para Lo Cascio (1998): “tesis, argumentos y garantía (regla general) figuran siempre en la argumentación de forma explícita o implícita. Los otros elementos no se encuentran necesariamente presentes” (p. 123).

Justamente, para él, en congruencia con Toulmin, la estructura de una argumentación tiene estos elementos: (a) un *tema* para ser discutido; (b) un *protagonista* o sujeto argumentante que quiere convencer a un interlocutor de la validez de sus tesis, y un *antagonista*, real o aparente, que debe ser convencido; (c) un *razonamiento para convencer* de la validez de una opinión, que está formado por: (d) al menos una *opinión* y uno o más *argumentos*; (e) *argumentos elegidos* en función de los interlocutores y, en consecuencia, marcados culturalmente y pertenecientes a áreas de significado específico; (f) *fases intermedias*, en las que las opiniones cambian o se consolidan y (g) una (eventual) *conclusión* (pp. 40-41).

Es de resaltar, como recuerda Gutiérrez (1989), que según Toulmin la validez de un argumento depende, al menos de manera parcial, de elementos contextuales y no solo de consideraciones formales (p. 14). Añade que el esquema de Toulmin sirve, también, para mostrar cuando un discurso no es organizado con base en razonamientos. Por el contrario, en los casos en que sí existen razonamientos, el análisis permite ver el tipo de tesis y premisas que maneja (p. 15).

Marafioti (2003) analiza que este modelo es justificador ya que analiza la técnica por la cual un locutor brinda una justificación a una aseveración que había sostenido y que es puesta en duda por su interlocutor (p. 125). En tanto, Harada (2009) precisa que el modelo puede y debe ser interpretado de manera dialéctica o dialógica, ya que presupone a alguien (puede ser el proponente mismo desdoblado en un diálogo interno) que pone en duda, no acepta o rechaza una aseveración o la pretensión de que una creencia es verdadera, debe ser aceptada o constituye una buena razón para actuar de cierta manera: “Es decir, el modelo no solo supone la existencia de *proposiciones* que permiten apoyar la verdad de otras sino, ante todo, de un *interlocutor*, real o imaginario, que debe ser persuadido, convencido o con el que se debe llegar a un acuerdo” (p. 51).

2.3.1.2 La argumentación en Chaim Perelman

Los conceptos de Perelman, de quien nos hemos referimos previamente, pertenecen, como Toulmin, al grupo lógico retórico de la argumentación. Para él (1997), la argumentación no tiene por único fin la adhesión puramente intelectual: “ella busca muy a menudo, incitar a la acción, o, por lo menos, crear una disposición a la acción” (p. 32).

A Perelman se le considera precursor y quien introdujo el concepto de la “Nueva Retórica”, la cual, según De la Fuente (2006), surgió en los años cincuenta del siglo XX, y concibe la argumentación como una manera de persuadir o

convencer a un determinado auditorio, además de que “el poder persuasivo de un conjunto de argumentos depende de la realidad a la que se refieren, de los objetos e ideas que las palabras describen” (p. 214).

En ese sentido, Perelman (1997) apunta que la teoría de la argumentación, concebida como una nueva retórica o una nueva dialéctica, “cubre todo el campo del discurso que busca persuadir o convencer, cualquiera sea el auditorio al cual se dirige y cualquiera sea la materia sobre la cual versa” (p. 24). Previamente, había escrito que la nueva retórica, en oposición a la clásica, aborda los discursos dirigidos a toda clase de auditorios (p. 23).

Torres y Velandia (2008) explican que, así, “la argumentación, como núcleo de la nueva retórica, no se ocupa de hechos incuestionables, porque para eso está la demostración; no es posible argumentar si no está en tela de juicio lo evidente” (p. 126). Agregan que:

Así, se reafirma que en la retórica vista desde este paradigma, los argumentos u opiniones llevan en sí la polémica, ya sea implícita o explícita, lo que suscita el debate y predispone a los interlocutores a hacer una defensa o un cuestionamiento de ideas para lograr el cumplimiento de la finalidad argumentativa. (p. 126).

En síntesis, Perelman (1997) afirma que el fin de una argumentación no es deducir las consecuencias de ciertas premisas sino “producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento, ella no se desarrolla jamás en el vacío” (p. 14). Posteriormente, recomienda que un discurso convincente es aquel cuyas premisas y argumentos son universalizables, “es decir, aceptables, en principio, por todos los miembros del auditorio universal” (p. 39). En ese sentido, Torres y Velandia (2008) concluyen que:

(...) se deduce que a todo acto comunicativo subyace una intención. Cuando se trata de las finalidades de la argumentación, vale anotar que todo ser humano es vulnerable a variar sus actitudes y creencias, por lo que la retórica implica tanto el conocimiento del auditorio como de valores universales y técnicas discursivas que conlleven a interferir en el pensamiento del interlocutor, ya sea para convencerlo o persuadirlo, a través del discurso. Además, para que haya persuasión primero se debe involucrar el razonamiento del individuo, es decir, que sus acciones partan de su propia convicción. (p. 129).

Carlos Cortés (2010) recoge que, para Perelman, los argumentos se presentan bajo la forma de un *nexo* que permite transferir a la conclusión la adhesión acordada a las premisas. Agrega que: “Entre los tipos de argumentos podemos encontrar, según Perelman, cuatro tipos de lazos o nexos: los cuasilógicos, los basados en la estructura de lo real, los basados en los ejemplos y los basados en la estructura de las analogías” (p. 17).

Explica que los argumentos cuasilógicos se parecen a los razonamientos formales en su apariencia lógica; “sin embargo, en estos últimos es necesario precisar todos los términos utilizados, eliminar toda la ambigüedad y quitar toda posibilidad de múltiples interpretaciones” (p. 17).

En tanto que, en su “El imperio retórico”, Perelman (1997) explica que los argumentos basados sobre la estructura de lo real, los segundos, se sustentan en tipos de nexos: de sucesión, de coexistencia y simbólicos. Cortés (2010) señala que en los nexos de sucesión la argumentación puede dirigirse hacia la búsqueda de las causas, la determinación de los efectos y la apreciación de un hecho por sus consecuencias. “La argumentación así desarrollada sirve para dar cuenta de un fenómeno, para explicarlo, a veces para orientar las investigaciones” (p. 19), completa. Los segundos, de coexistencia, adiciona, establecen un lazo entre realidades de desigual nivel de las cuales la una se presenta como la expresión o manifestación de la otra; en tanto que los nexos simbólicos se refieren a la relación que existe entre el símbolo y lo que evoca (p. 19).

El tercer tipo de argumentos son los basados en el ejemplo, la ilustración y el modelo. Finalmente, el cuarto tipo de argumentos lo constituyen los argumentos por analogía y metáfora.

2.3.2 Concepciones extensivas de la argumentación

Previo a la explicación del modelo de Toulmin, dividimos a las teorías argumentativas en dos concepciones: las restrictivas y las extensivas. Ya

explicadas las primeras, Gutiérrez (2005) señala que las segundas parten del supuesto de que la argumentación no se reduce a las modalidades “logicoides” del discurso que se presentan como razonamientos, “sino que constituyen una dimensión inherente a todo discurso, en cualquiera de sus formas, aun si no se presentan las marcas explícitas del razonamiento” (p. 41). En este grupo⁷ se ubica la *concepción constructivista de la argumentación* que, según añade la académica mexicana, es más amplia y abarcadora que la anterior ya que también da cuenta de las operaciones discursivas propias del conjunto de textos que no se presentan bajo la forma de razonamientos:

La base de esta concepción es una teoría de la “lógica natural del lenguaje” que debe entenderse no en el sentido de la lógica formal, sino en el de la “lógica operatoria” de Piaget. Esta lógica operatoria no debe confundirse con la lógica matemática, que remite a un sistema hipotético-deductivo abstracto y prescinde de toda situación concreta. La lógica natural, en cambio, no es una lógica de “todos los mundos posibles”, sino una lógica de la verosimilitud, de carácter restringido y local, en la medida en que incluye necesariamente la situación en que se hallan inmersos los interlocutores. (p. 42).

Esta concepción está representada por la escuela de Neuchâtel y encabezada por Jean-Blaise Grize. También la conforman investigadores como Georges Vignaux, Henri Portine, Marie-Jeanne Borel, Marianne Ebel y Pierre Fiala. Ahora abordamos lo propuesto por Grize, ya que su propuesta nos sirvió para complementar nuestro modelo de análisis.

2.3.2.1 Modelo argumentativo de Jean-Blaise Grize

Grize es el líder de la Escuela Constructivista de la Argumentación. Para él, como para Vignaux, el concepto clave para explicar y entender la argumentación es el de “esquemmatización”, según la investigadora mexicana Gutiérrez (2003). Por ello, hablar de un tema cualquiera, ya sea sobre la crisis económica, las nuevas leyes, la moda o la contaminación es para Grize construir, por medio del discurso,

⁷ Las concepciones extensivas de la argumentación, además de la concepción *constructivista*, también incluye a la *propuesta de retórica integrada* o la “*Argumentación en la Lengua*” de Jean Claude Anscombe y Oswald Ducrot (Gutiérrez, 2005, p. 43).

un tipo de microuniverso. Es decir, la esquematización conlleva la idea de una producción esencialmente dialógica⁸ cuyo resultado es el “esquema”: un microuniverso construido para producir efectos sobre el receptor (Gutiérrez, 2003, p. 53).

En cuanto al modelo argumentativo de Grize, Gutiérrez (2003), quien es nuestra principal referencia para explicar esta propuesta, explica que contempla el análisis de operaciones lógico-discursivas que pueden ser clasificadas por “familias” (p. 54), que se explican a continuación:

1. *Operaciones constitutivas “de objeto”*. El sujeto hace surgir la clase-objeto o tópico que va a tratar, la ancla en un preconstruido cultural, introduce y enumera sus ingredientes o subtópicos, la especifica aspectualmente y la determina mediante predicados (Gutiérrez, 2003, p. 54).

Conviene subrayar, según Gutiérrez (1989), que los objetos discursivos son los grandes tópicos, asuntos o focos del discurso y pueden ser figuras o personajes (como Daniel Ortega)⁹, nociones (la democracia), hechos (las incursiones en territorio ajeno) o situaciones (Nicaragua bajo el régimen sandinista): “En general, los objetos discursivos de un corpus suelen ser muy pocos (so pena de que el discurso se torne complicado y confuso) y aparecen relacionados entre sí por analogía, oposición, complementación, yuxtaposición o inclusión” (p. 17). Precisa que la ubicación de los objetos, por parte del analista, proviene de la observación de las formas de insistencia y de redundancia.

En tanto, para Georges Vignaux, en cita de Gutiérrez (1989), el discurso habla de objetos que pueden ser referidos a un “real concreto”; acontecimientos que se han producido o que van a producirse; actitudes o comportamientos que

⁸ Gutiérrez (2005) complementa que una argumentación es un proceso dialógico porque en tanto que el receptor es un sujeto puede, a su vez, ser emisor de discursos, “y más exactamente de contra discursos” (p. 49). Completa que, por lo tanto, la actividad discursiva del emisor debe ser “siempre considerada como esencialmente dialógica (...). Aun cuando en el discurso escrito el diálogo es virtual, el auditor puede a cada instante contraesquematizar eso que el locutor está en vías de esquematizar” (pp. 49-50). Recuérdese que para Lo Cascio (1998) “en un texto escrito (...) pueden describirse discusiones argumentativas” (p. 57).

⁹ Los ejemplos entre paréntesis también corresponden a Silvia Gutiérrez (1989).

remiten a un pasado personal o a un pasado de otros; en fin, tanto las opiniones comúnmente admitidas (valores, verdades), como las que son objeto de oposiciones (debates, controversias) (p. 16).

Los objetos del discurso, vale referir, son contruidos progresivamente por la esquematización y su construcción siempre permanece abierta. Además de que son conjuntos mereológicos, es decir que pueden modificarse, completarse o alargarse a voluntad, admitiendo nuevos elementos o ingredientes (Gutiérrez, 2005, p. 59).

2. *Operaciones de apropiación.* Entre otras funciones, buscan asegurar la credibilidad de la esquematización en la perspectiva de diálogo entre el proponente y el eventual oponente. Gutiérrez (2003) manifiesta que: “Implican operaciones que presentan las determinaciones de los objetos como irrefutables, operaciones de toma de distancia, de señalamiento de fuentes y de delimitación del campo de enunciación mediante cuantificadores” (pp. 54-55).

3. *Operaciones de composición.* Son operaciones que relacionan entre sí las partes de un texto: asertos, enunciados, párrafos, entre otros; con la finalidad de asegurar la coherencia y la cohesión de la esquematización. “Un tipo de proceso que asegura la coherencia es la recurrencia de los objetos. Esta se da gracias a las repeticiones y a los diferentes tipos de referencia que aparecen en el discurso” (p. 55), escribe Gutiérrez (2003). Los conectores o nexos también son importantes para garantizar la coherencia de la esquematización.

4. *Operaciones de localización temporal y espacial.* Gutiérrez (2003) señala que las esquematizaciones no solamente son producidas dentro de situaciones determinadas, “sino también sitúan en el espacio y el tiempo a los actores y acontecimientos que esquematizan”, por lo cual, “es necesario distinguir mínimamente la deixis discursiva: YO-TÚ, AQUÍ-AHORA” (p. 55). Explica que en dicha deixis se puede distinguir al locutor, al destinatario discursivo, la cronografía, la topografía y las relaciones del enunciadador con su enunciado y con lo extralingüístico (p. 55).

5. *Operaciones de proyección valorativa*. Tienen que ver con el hecho de que los argumentos son raramente neutros: “ciertos operadores los iluminan, los ponen de relieve y les confieren a la vez ciertos valores”, señala Gutiérrez (2003) y agrega que esa asignación de valores se da por medio de enunciados axiológicos o evaluativos (p. 55).

Gutiérrez (2003) concluye que los tipos de lecturas posibles que pueden desprenderse de la propuesta de Grize son variados y “tienen que ver necesariamente con el tipo de investigación e interés del analista del discurso” (p. 56). Ello porque no existe una guía fija sobre qué tipo de operaciones trabajar ni en qué orden. Ejemplifica que existen trabajos centrados solo en las operaciones de apropiación o en los aspectos retóricos del discurso y otros sobre los aspectos pedagógicos de la argumentación. Precisa que en cada una de las familias de operaciones se pueden trabajar varios elementos y que “es finalmente decisión del analista si se trabajan todas las operaciones o solo algunas de ellas, dependiendo de qué es lo que se trata de mostrar con el análisis” (p. 56).

2.3.2.2 Modelo argumentativo de Georges Vignaux

Vignaux también pertenece a la Escuela Constructivista de la Argumentación. Según Gutiérrez (1989), cuando Vignaux habla de la argumentación como un proceso de representación entiende que esta es la constitución a través del lenguaje de un proceso verdadero de esquematización. Dicha esquematización o representación de la realidad implica la construcción progresiva de ciertos objetos discursivos (tópicos, nociones, temas) mediante una sucesión de determinaciones predicativas (argumentos) encadenadas entre sí por medio de operaciones que remiten, no a la lógica formal de los lenguajes científicos, sino a la lógica del lenguaje natural.

Esta lógica tiene por función dar una apariencia de coherencia al discurso. ¿Cuáles son los argumentos empleados, de qué forma y sobre qué esencialmente? (...) ¿Cuáles son, en fin, los modos de composición de estos argumentos susceptibles de recibir la denominación de estrategias discursivas? Como respuesta a estas preguntas

frecuentemente planteadas por el analista del discurso, Vignaux sugiere un modelo de análisis. (p. 16).

La propuesta de Vignaux para el análisis del proceso de esquematización de la realidad, operado por el discurso, que también explicaremos en base a lo escrito por Gutiérrez (1989), comprende tres etapas fundamentales.

1. *Reconocimiento de los argumentos*. Se refiere a los objetos del discurso y a sus propiedades, en el que el procedimiento consiste en recolectar las proposiciones del discurso según los agrupamientos que definen los objetos a los cuales ellas se refieren: “Es decir, la serie de argumentos en el orden en que aparecen en el texto y en función de sus respectivos objetos discursivos” (p. 17). Gutiérrez precisa que se llaman *argumentos* a “las determinaciones predicativas que definen y dan contenido a los objetos discursivos atribuyéndoles ciertos aspectos, características, funciones o propiedades” (p. 17). Complementa que un mismo objeto discursivo puede ser “construido” con argumentos diferentes y hasta contradictorios y que los argumentos deben agruparse en función de sus respectivos objetos¹⁰ (p. 17).

Los argumentos, con frecuencia, se presentan en forma de enunciados modalizados. Dichas modalizaciones desempeñan un papel importante en las estrategias argumentativas y pueden definirse como la manera en que el sujeto de enunciación se relaciona con su propio enunciado o con el destinatario de su enunciado (Gutiérrez, 1989, pp. 17-18). En su artículo, Gutiérrez (1989) presenta un catálogo empírico y elemental de las modalizaciones más frecuentes de los argumentos, las cuales señala en:

¹⁰ Gutiérrez (1989), en su artículo *La argumentación*, presenta, al analizar un discurso pronunciado por Ronald Reagan, cinco objetos discursivos: “La amenaza a la seguridad nacional”, “Nicaragua como peligro para los EE. UU. y para Centroamérica”, “La resistencia democrática”, entre otros. En tanto, para el primer objeto indica los siguientes argumentos: Arg. 1: “debo hablarles de un peligro creciente que amenaza la seguridad de los Estados Unidos”; Arg. 2: “este peligro no desaparecerá, se volverá más grave, si no actuamos ahora”; Arg. 3: “Por nuestra propia seguridad los E.U. deben negar a la Unión Soviética una cabeza de playa en Norteamérica”; entre otros.

(...) *categorías de aserción* (afirmación, negación, interrogación); *categorías de certeza* (cierto, probable, necesario, contingente...); *modalizaciones deónticas* (deber ser, tener que ser, etcétera); *categorías de veredicción* (parece que, es verdad que, no es cierto que, etcétera); *modalizaciones factitivas* (hacer hacer, hacer ejecutar...); *modalizaciones apreciativas* (me alegro de que, es extraño que, etcétera). (p. 18).

2. *Explicitación de la “gramática de argumentos”*. Es la segunda etapa del modelo de Vignaux que, según Gutiérrez (1989), consiste en seleccionar los argumentos pivotes del discurso (es decir, los más importantes) para explicar y presentar de manera gráfica las relaciones que los articula y enlaza, que se pueden sintetizar en: incompatibilidad, consecuencia, implicación, oposición, complementación, equivalencia, diferencia, entre otros. Estas relaciones introducen algún tipo de asociación entre objetos o argumentos o algún tipo de disociación entre los mismos (p. 18).

3. *Identificación de las estrategias discursivas*. Consiste en la selección y el orden de las operaciones lógicas y modales aplicadas a las series de argumentos agrupados en función de sus respectivos objetos discursivos (Gutiérrez, 1989, p. 19).

2.4 Esquema de análisis a partir de las teorías argumentativas expuestas

Para adaptar los elementos de nuestro esquema, tomados de las propuestas argumentativas de Stephen Toulmin, Jean-Blaise Grize y Georges Vignaux, se consideraron como referencias lo elaborado por Silvia Gutiérrez, tanto en su artículo *El discurso argumentativo: una propuesta de análisis* (2003), en el que articula un esquema metodológico, para el análisis de la argumentación, que tiene como eje la propuesta de Jean-Blaise Grize, que complementa con algunas aportaciones de otros autores (como Reboul y Ducrot), así como con las modalidades de operación de ideología sugeridas por el sociólogo inglés John B. Thompson (p. 45). En su artículo, algunos de los pasos que propone en el análisis

los ilustra con ejemplos de una editorial. La segunda propuesta teórica metodológica de la misma investigadora que nos sirvió de modelo fue la que presenta en su libro *Discurso político y argumentación: Ronald Reagan y la ayuda a los “contras”* (2005), en el que utiliza tres propuestas para su estudio: tanto la “lógica práctica” o “lógica de los foros” de Stephen Toulmin, la “argumentación como esquematización” de Jean-Blaise Grize, como la “Argumentación en la Lengua” de Anscombe y Ducrot. En dicha investigación, destinada a estudiar los discursos de Ronald Reagan, utiliza el esquema de las operaciones lógico-discursivas de Grize como hilo articulador del análisis (p. 126), en tanto que el esquema de análisis de Toulmin le sirve para mostrar cuáles son las principales tesis que maneja Reagan y el tipo de datos que proporciona y la propuesta de la “argumentación en la lengua” es usada tanto para el análisis de la función de los nexos como para estudiar las operaciones de proyección valorativa (p. 127). En ese sentido, en cada discurso que analiza sigue el siguiente procedimiento:

1. Análisis de coyuntura
2. Análisis discursivo
 - 2.1 Operaciones constitutivas de objeto
 - 2.2. Operaciones de apropiación
 - 2.3. Operaciones de composición
 - 2.4. Operaciones de localización espacial y temporal
 - 2.5. Operaciones de proyección valorativa
3. Breve interpretación

Además de Silvia Gutiérrez, otras referencias para articular nuestra propuesta es el libro *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos* (2006), de la investigadora Julieta Haidar quien, en su obra, presenta varios modelos argumentativos de los cuales toma algunos elementos para su estudio sobre el debate sostenido entre un grupo de universitarios y autoridades. Asimismo, tanto las tesis de De la Fuente (2006), en la que emplea varias herramientas teóricas en torno a la Teoría de la Argumentación en la Lengua, con la intención de elaborar una caracterización de la función que la argumentación desempeña en el discurso periodístico sobre la inmigración; como la de Cortés

(2010), quien en su trabajo de grado sobre la argumentación de periodistas colombianos en columnas de opinión y el tipo de falacias en las que incurren, elaboró una matriz de análisis a partir de los postulados de Perelman y de Toulmin; y de Flores (2014), sobre la representación del poder en las columnas de opinión de César Hildebrandt, en la que presenta un esquema que tiene como base dos operaciones lógico-discursivas de Grize: de apropiación y de proyección valorativa; nos sirvieron de guía para construir nuestro esquema de análisis.

El esquema que se usa en este trabajo, grosso modo, posibilita identificar en los “Cuadernos de Bitácora” los siguientes elementos:

1. Preconstruidos
2. Tesis
3. Datos
4. Objetos
5. Argumentos

Es, básicamente, a partir de las propuestas de Silvia Gutiérrez que se construyó nuestro esquema, en el que se utilizan el modelo de Toulmin, para ubicar el segundo y el tercer puntos, correspondientes a las *tesis* y los *datos* de una argumentación; de Grize, para el cuarto, sobre las *operaciones constitutivas de objeto*; y de Vignaux, para el quinto, en relación al *reconocimiento de los argumentos*. El primer punto de nuestro esquema, en relación a los *preconstruidos*, es una propuesta de la argumentación como esquematización.

Previamente, en este capítulo se desarrollaron, en líneas generales, cada uno de los tres modelos argumentativos mencionados, priorizando los elementos a utilizar, por lo que, en adelante, se desarrollarán esos elementos, con fines prácticos, a fin de explicar el uso dado en cada análisis de los “Cuadernos de Bitácora”.

Para ello, es importante mencionar que la argumentación, dentro de la óptica constructivista, se define como un proceso cuasi-lógico de esquematización

o de representación de la realidad (Gutiérrez, 1989, p. 15). En ese sentido, al ser entendida como una esquematización, el resultado es la construcción, en todo discurso, de un microuniverso, que produce efectos sobre el auditorio.

Haidar (2006) explica que esto implica que cualquier discurso siempre se fundamenta o se soporta en un preconstruido cultural y en un preconstruido situacional. Es decir: “Toda esquematización exige de su autor que él disponga de un cierto número de “representaciones” de la situación del discurso y de su auditorio”. La investigadora explica que mientras las representaciones pertenecen al locutor, las imágenes son propuestas por el discurso y que “las imágenes son lo que la esquematización deja percibir; las representaciones no pueden ser inferidas sino a partir de indicios, mientras que “las imágenes” pueden, en principio, ser descritas con base a configuraciones discursivas” (p. 217).

Por ello, con el propósito de reconstruir la esquematización¹¹ de cada “Cuaderno de Bitácora”, en seguida señalamos los cinco elementos propuestos para el estudio de los discursos sobre la educación universitaria.

2.4.1 Preconstruidos

Gutiérrez (2005) sostiene que “la noción de preconstruido en la esquematización desempeña un papel fundamental” (p. 54). En sus análisis identifica preconstruidos del tipo: políticos, culturales, situacionales, cultural político e ideológicos. Explica, a partir de la teoría argumentativa de Grize, que:

Si la esquematización es siempre construida para un auditorio dado, es importante tener en cuenta que este auditor pertenece necesariamente a un cierto medio sociocultural. Por lo que el analista debe contemplar esto y reconocer, por lo tanto, que por medio de las

¹¹ Gutiérrez (2005) explica que “en una argumentación existe un orador *A*, que en una situación dada, argumenta para un alocutor (o auditorio) *B*. Esto significa que *A* busca hacer que *B* adopte ciertas actitudes o ciertos comportamientos relativos a un objeto o a un tema determinado. Lo que en este caso *A* propone es una esquematización de la situación. Así definida, la “esquematización” conlleva la idea de una producción esencialmente dialógica, cuyo resultado es el “esquema”, es decir, un microuniverso construido para *B* en lenguaje natural con el objeto de producir cierto efecto sobre él por resonancia o inducción” (p. 50).

lenguas naturales, cualquier discurso siempre se ancla en un preconstruido cultural y en un preconstruido situacional (p. 53).

La misma autora (2005) detalla que lo que denomina preconstruido cultural se presenta, por lo menos, en tres formas: (1) “en su forma simple, se trata de todo un vasto conjunto de propiedades, relaciones y transformaciones ligado a los objetos construidos por la esquematización. Este conjunto de relaciones difiere de acuerdo con las características del grupo social al que se pertenece”; (2) “otra forma de preconstruido cultural se apoya sobre los discursos anteriores, más exactamente sobre aquello que dentro de un grupo social determinado ha permanecido viviente de esos discursos”. (3) “El tercer tipo, el preconstruido ideológico, está directamente relacionado con la coherencia; este preconstruido se forma con todo el conjunto de reglas y de principios que aseguran los valores de los grupos sociales y de las instituciones” (pp. 53-54). Gutiérrez (2007) también refiere que:

(...) en otras palabras, [el preconstruido cultural] va a determinar los objetos con la ayuda de múltiples predicados que son ricos en contenidos previos. Este concepto también fue abordado por Pecheux en su texto *Les vérités de la Palice* (1975). Pecheux lo define como “lo que remite a una construcción anterior externa, en todo caso independiente, por oposición a lo que es “construido” por el enunciado. El preconstruido responde lingüísticamente a formas de encastramiento de la sintaxis como las nominalizaciones (el llamado a la Patria), o las construcciones epítéticas (un lujoso Mercedes Benz), que representan un elemento como si ese elemento ya estuviera ahí como el efecto de una predicación anterior” (1975:88-89). (p. 286).

Gutiérrez (2005) adiciona que para Grize “el tipo de análisis que él y sus seguidores hacen no es posible realizarlo fuera de situación y contexto” (p. 54). Explica que por contexto entiende lo que antecede y lo que precede al discurso y “por situación el conjunto de nociones no discursivas que van de aquello que es percibido por los interlocutores del discurso, a las condiciones económicas y sociales en las que se sitúan” (p. 55)

En efecto, el *contexto* y la *situación* son herramientas útiles para identificar la argumentación, según van Eemeren y otros (2006). “Cuando se interpreta una

argumentación, la información suplementaria general y específica puede ser muy importante” (p. 50), indican. De hecho, la información contextual ayudó a determinar aquellas tesis y demás elementos de nuestro esquema que no eran explícitos. Por su parte, Haidar (2006) precisa que las condiciones de producción y de recepción pueden ser tanto estructurales como coyunturales; las primeras corresponden a las coordenadas económicas, políticas y sociales que se observan en largos periodos históricos (p. 130).

Para Teun van Dijk (2000) el sentido del análisis del contexto se sostiene en que: “Las estructuras del discurso varían en función de las estructuras del contexto y pueden, al mismo tiempo, explicarse en términos de estas últimas estructuras”. Afirma que, en el mismo sentido, los contextos pueden estar determinados y ser modificados en función de las estructuras del discurso. Por lo que, en síntesis, “no estudiamos los contextos por sí mismos, como lo harían los científicos sociales, sino también para comprender mejor el discurso” (p. 33). Advierte que “el análisis del contexto puede ser tan complejo como el propio análisis del discurso”, ya que, según la perspectiva teórica que se adopte, se puede limitar la definición del contexto a un pequeño número de características estrictamente relevantes de los participantes o extenderla al marco y otros actos (p. 37).

Por ello, los preconstruidos nos permitieron “comprender mejor el discurso”, ya que –como concluye Haidar (2006)– la esquematización discursiva es sensible a las condiciones materiales, históricas, sociales, institucionales que restringen su producción (p. 316).

El segundo punto que se determina son las tesis de cada columna, según la teoría de Stephen Toulmin. Raúl Firacative-Ruiz (2014) manifiesta que los elementos presentes en un texto argumentativo son: “Tema de la discusión, protagonista o sujeto que quiere convencer, antagonista o sujeto por convencer, razonamiento utilizado para convencer basado en una regla general, opinión o tesis, argumentos, fases intermedias entre la exposición de los argumentos y una eventual conclusión” (p. 31). Observa, no obstante, que la mayoría de textos

argumentativos no contienen tales elementos, sino que se reducen a una *tesis*, un *argumento* que la justifique y a una *regla general* o costumbre establecida tácitamente y bajo la cual se hace valer la argumentación (p. 31).

2.4.2 Tesis

La tesis permite identificar el argumento central de la acción (p. 33), según Gutiérrez (2001) y precisa que existen diferentes secuencias en las que estas aparecen: “Algunas veces la tesis aparece primero y luego la narración que sirve como datos para la tesis. Otras veces el relato aparece primero y luego la tesis” (p. 33). Díaz (2002) añade que la tesis no tiene un lugar fijo, ya que puede aparecer al comienzo, en medio o al final de una argumentación e, incluso, puede omitirse cuando resulta tan obvia “que el lector puede deducirla con sus propias palabras sin mayores dificultades” (p. 25).

En consecuencia, Díaz (2002) defiende que todo texto argumentativo, sin importar su extensión, se estructura alrededor de una tesis: “así se llama al contenido proposicional expreso o implícito que resume de la misma manera el propósito central de todo el texto”, el punto de vista o la interpretación que ofrece un escritor acerca de un hecho o situación (p. 38). El mismo autor explica así lo *implícito*: “(...) es decir, no hay una oración específica del texto que cumpla con esa función y por tanto el lector tiene la tarea de inferirla con sus propias palabras a partir de los datos que se le presentan en las oraciones más importantes” (p. 39). Lo Cascio (1998) llama a este tipo: argumentación oculta, escondida o indirecta. Explica que el texto aporta un discurso del que, sin embargo, es posible deducir solo indirectamente un argumento a favor o en contra de una opinión (p. 187).

Lo Cascio (1998) adiciona que al analizar los textos argumentativos, desde el punto de vista de su complejidad, pueden distinguirse varios tipos. Por ejemplo, el acto lingüístico argumentativo que puede estar formado por una opinión y un

argumento se denomina *acto argumentativo simple*. En tanto, el formado por una opinión con más argumentos es *complejo* (p. 102).

En tanto, Rodríguez Bello (2004) presenta, en base a Nancy Wood, que existen cinco clases de tesis: factuales, valorativas, políticas, de causa y de definición. Las primeras infieren sobre hechos, condiciones o relaciones pasadas, presentes o futuras. Las valorativas establecen el valor o mérito de una idea, objeto o práctica de acuerdo con estándares o criterios suministrados por el argumentador. Las políticas informan sobre lo que debería hacerse o no, es decir sobre las decisiones a tomar para resolver un problema. Por su parte, las causales expresan el motivo por el cual “algo ha ocurrido o habrá de ocurrir, sus efectos”. Las tesis definitorias tienen como propósito describir algo (p. 7).

Por otra parte, Van Eemeren y otros (2006) sostiene que la argumentación es siempre un intento de justificar o de refutar algo. Explica que los enunciados que, en conjunto, forman la argumentación están siempre relacionados con un cierto punto de vista. El *punto de vista* es uno de los conceptos básicos de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. Según De la Fuente (2006): “para Anscombe y Ducrot hablar no es aportar datos sobre el mundo sino inscribir nuestras palabras en dinámicas discursivas, es decir, elegir puntos de vista para aplicarlos a una situación. Es esa elección previa la responsable de la orientación argumentativa de nuestros enunciados” (p. 326). Por su parte, van Eemeren y otros (2006) indica que a pesar de que la argumentación, como defensa de un punto de vista, no se presenta usualmente como tal, a menudo el discurso contiene indicadores de argumentación. “Algunos forman parte de una presentación “progresiva” en la que el punto de vista que está siendo defendido sigue a la argumentación; otros son parte de una presentación “regresiva”, en la cual el punto de vista precede a la argumentación” (p. 45), sostienen. En este trabajo, el *punto de vista* equivale a la *tesis*. Por ello: “Identificar este punto de vista es usualmente el primer paso hacia el reconocimiento de la argumentación. Si el punto de vista se presenta con gran convicción, uno puede esperar que la defensa sea muy breve” (p. 46), manifiestan.

Para facilitar la ubicación de la tesis, Díaz (2002) propone preguntas como: ¿cuál es la opinión que defiende el autor en su argumento?, ¿de qué cosa nos pretende persuadir?, ¿qué es lo que el autor desea demostrar? o ¿cuál es la conclusión que el autor ha sacado sobre el tópico en discusión? (p. 64). Asimismo, indica que, aunque no siempre está señalada en el texto por determinada marca, puede identificarse por algunos *conectivos* como: en consecuencia, de ahí que, por consiguiente, luego, por tanto, de modo que, en conclusión, por eso; entre otros (p. 65). Agrega que:

Existen igualmente frases con las que se introducen conclusiones, tales como: en mi opinión, mi punto de vista al respecto es que..., lo que yo creo es que... La lengua cuenta, además, con conectivos con los que se enfatizan o destacan conclusiones importantes, por ejemplo: es evidente que, obviamente, resulta evidente (a todas luces) que..., sin lugar a dudas, por supuesto... (p. 65).

Van Eemeren y otros (2006) apuntan que se necesita prestar atención a indicadores como *en mi opinión y pienso que* y otras expresiones que sugieren un punto de vista como *concluyo diciendo que...*, *espero haber demostrado que...*, *mis argumentos para esto son...*, *he concluido mi defensa, por medio de estas palabras*; aunque remarcan que tales anuncios explícitos son la excepción más que la regla (p. 46). Además, proponen reconocer indicadores de argumentación como: *por lo tanto, así, así que, consecuentemente, por supuesto, porque, desde que, dado que* (p. 47). Afirman que otras palabras y expresiones son menos obvias como indicadores de argumentación, tales como: “*en un sentido... en otro sentido, esta es la evidencia de..., en conjunto..., con el fundamento de..., primeramente... en segundo lugar..., a causa de..., debido a..., en resumen...*”; aseguran que cuando se emplean estos indicadores a menudo señalan una argumentación, aunque aclaran que dichas expresiones también pueden emplearse en situaciones que no son argumentativas (p. 48).

Los mismos autores aseveran que, como una regla, los indicadores de argumentación también sirven como indicadores de puntos de vista, por lo que, al

buscar un punto de vista, resulta útil cuando se presenta un indicador de argumentación:

A veces los indicadores se refieren a un punto de vista que fue planteado con anterioridad: por ejemplo, *porque* y *dado que*. Este orden de presentación es *retrogresivo*, esto es, el punto de vista aparece antes que el argumento (...). Otros indicadores de argumentación señalan que le sigue un punto de vista, por ejemplo, en la conclusión. Tales indicadores incluyen, así, *por esa razón* y *por lo tanto* (p. 47).

Lo Cascio (1998) también los denomina como “indicadores”, pero agrega una característica: *indicadores de fuerza*, que define como exponentes lingüísticos que sirven para conectar los enunciados y para indicar su papel dentro de un discurso. Hacen las veces de conectivas textuales y los clasifica según la función que realizan (p. 199) en: los que (a) introducen el macroargumento (*ahora me explico, el razonamiento es este, ahora se demuestra por qué*); (b) introducen un argumento o un dato: *justificadores* (*puesto que, porque, de hecho, en efecto, dado que, ya que, ya que es cierto que, también porque, considerando que, así, partiendo del hecho que, y la prueba es que, y eso es porque, como, pues, luego, además del uso del gerundio*); (c) introducen o acompañan la tesis, opinión o conclusión (de primer o segundo nivel): *conclusivos* (*por consiguiente, así pues, por tanto, he aquí que, por eso, se sigue que, por lo cual puede sostenerse que, por ello, si... entonces, por eso, he aquí porqué*); (d) introducen la regla general: *generalizadores* (*a partir de..., dado que..., y eso porque..., dice que...*); (e) introducen la modalidad o el calificador: *modales* [*quizá, probablemente, es probable que, necesariamente, poder + infinitivo, deber de + infinitivo, futuro (elemento morfológico con funciones modal y no de tiempo verbal)*]; (f) introducen la fuente, la autoridad: *garantes* (*como dice, según...*); (g) introducen una reserva: *relativizadores* (*a no ser que, salvo que, a menos que, excepto que, si/sino, aunque*); (h) introducen un refuerzo para la justificación presentada: *refuerzos* (*sin contar con, si se tiene en cuenta el hecho de que, observemos que, no obstante, a pesar de que, si bien, aunque*); (i) introducen una contraopinión: *alternantes* (*sin embargo, no obstante que, a pesar de que*) (pp. 203-204).

Estos conectivos son herramientas útiles para determinar tanto la tesis como el resto de objetivos. “Algunos marcan las tesis, otros los datos o los argumentos, otros la regla general y otros la reserva, la fuente, o categorías mayores como la argumentación misma” (p. 199), respalda Lo Cascio (1998). Justamente, el siguiente punto de nuestro esquema va de la mano con las tesis: ubicar los datos que las sustenten.

2.4.3 Datos

Marafioti (2003) continúa la línea argumentativa de un discurso y explica que tras presentarse la tesis esta se expone a que sea contestada, por ejemplo con la pregunta: ¿qué te hace decir eso? Entonces el que argumenta se apoya en los hechos que lo sostengan. Responderá la pregunta presentando un número de datos que justifican el enunciado general (p. 126).

Por ello, tras hacer una aseveración, si se pone en duda, “debemos ser capaces de apoyarla; esto es, de probarla y demostrar que estaba justificada” (p. 132), completa Toulmin (2007). Para ello, “normalmente dispondremos de hechos que podemos señalar para apoyarla, presentándolos como la base sobre la que descansa nuestra afirmación” (p. 132), añade.

Al respecto, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) refieren que para Aristóteles hay dos partes del discurso que son indispensables: “el enunciado de la tesis de la que uno se propone hacer la defensa y los medios de probarla”. Explican que un dato comprende los acuerdos de los que dispone el orador “sobre los que puede apoyarse para argumentar” (p. 191) y que: “El estudio de la argumentación nos obliga, en efecto, a tener en cuenta, no solo la selección de los datos, sino también la manera de interpretarlos, la significación que se decide atribuirles” (p. 199).

Rodríguez (2004) habla de que la evidencia (o datos) está formada por hechos o condiciones que son observables. Precisa que puede ser una creencia o

una premisa (conclusión) aceptada como verdadera dentro de una comunidad, mas no una opinión. Específicamente menciona que:

Es el argumento que se ofrece para soportar la aserción (premisa o tesis). Es la prueba. Existen diversos tipos de evidencias: estadísticas, citas, reportes, evidencias físicas. Es la mayor fuente de credibilidad y deriva también del juicio de expertos, autoridades, celebridades, amigos o de la propia persona. La evidencia es significativa porque establece la base de toda la argumentación. Cualquier fenómeno, anécdota, puede brindar la pauta. (p. 8).

Para Díaz (2002), se basan en datos provenientes de opiniones, creencias, valores, presunciones, hechos, evidencias, indicios, datos estadísticos y testimonios de autoridades en el tema (p. 66). La fundamentación¹² de un argumento, según su propuesta, responde a estas preguntas: ¿qué motiva al autor a pensar así?, ¿qué razones tiene a favor de esa posición?, ¿en qué apoya su apreciación?, ¿qué experiencias le permiten ilustrar su posición? (p. 66).

Tanto sobre las tesis como sobre los datos, Toulmin, en cita de Gutiérrez (1989), explica que el orden en el que expone los elementos de su esquema “resulta, hasta cierto grado, artificial. En los textos no encontramos que estos elementos sigan esa secuencia. El analista los tiene que ir buscando e identificando”. Los elementos son, en cierta manera, interdependientes (p. 15), indica Gutiérrez (1989).

Los siguientes elementos que se ubicaron en los análisis de los “Cuadernos” son los objetos discursivos y sus argumentos. Recuérdese que la argumentación como representación de la realidad es la constitución a través del lenguaje de un proceso de esquematización (Gutiérrez, 1989, p. 16). El resultado de la esquematización es el “esquema”, es decir un microuniverso (p. 50), según Gutiérrez (2005). La investigadora precisa que para reconstruir el microuniverso es necesario saber de qué habla el discurso, “es decir, cuáles son las clases objeto

¹² Díaz (2002) adiciona que la fundamentación de un punto de vista depende de tres aspectos: del conocimiento del mundo del destinatario; del prestigio y honorabilidad de la fuente de argumentación; y de los hechos y evidencias que ilustran las premisas (p. 69).

que aparecen en su discurso y luego detectar la manera en que los argumentos que dan cuerpo a ese objeto son expuestos (...)” (p. 69).

Al respecto, Haidar (2006) señala que las esquematizaciones implican tres aspectos: (1) *selección de los objetos*: el microuniverso que engendra la esquematización contiene objetos que se deben detectar; (2) *determinación de los objetos*, que abarca cuatro aspectos: (a) atribuir ciertas propiedades y colocarlas en relación las unas con las otras; (b) enfocar algunos de ellos y conferirle valores diversos: positivos o negativos; (c) situarlos en el espacio y en el tiempo, las circunstancias juegan un papel importante en las esquematizaciones; (d) operaciones de modalización; y (3) *credibilidad del microuniverso creado*: ya que las esquematizaciones no visan esencialmente lo verdadero, sino lo verosímil, la apariencia de verdad (p. 399).

2.4.4 Objetos

Giménez (1981) indica que los *objetos discursivos* son los grandes tópicos, asuntos o focos del discurso, considerados antecedentemente a sus determinaciones predicativas (p. 144). Agrega que esos objetos pueden ser figuras o personajes, como Fernando VIII; nociones, por ejemplo, la soberanía; hechos, tales como la invasión de la Península por la tropas de Napoleón; o situaciones, como el estado de la Península bajo la dominación francesa. “Se los identifica gracias a su recurrencia en forma de repeticiones, redundancias o énfasis”, explica y adiciona que: “En general, los objetos discursivos de un corpus suelen ser muy pocos (so pena de que el discurso se torne complicado y confuso), y aparecen relacionados entre sí por analogía, oposición, complementación, yuxtaposición o inclusión” (p. 145).

Los objetos¹³ son fundamentales porque nos permiten saber de qué habla el discurso: “es decir, cuáles son esas clases de objeto o tópicos en torno a los cuales está organizada la argumentación” (p. 56), sostiene Gutiérrez (2003). Añade que también nos permiten saber “cuáles son sus ingredientes o tópicos asociados al (a los) macro objeto(s) del discurso, y si la argumentación está determinada aspectualmente” (p. 56). La misma autora (2003) afirma que los objetos son contruidos progresivamente por la esquematización y que su construcción siempre permanece abierta. Asimismo que “los objetos, que son las clases, están ya precisados por la naturaleza de sus elementos. Pero al ser contruidos son determinados por sus predicados, ya sea directamente por atribución de propiedades, o indirectamente al relacionar los unos con los otros” (p. 58).

Por otra parte, Haidar (2006) reconoce dos tipos de objetos: los principales en torno a los cuales se produce “la discursividad” y los que los acompañan. De los cuales, resalta que existe movimiento entre los objetos del discurso: “ya que unos pueden ocupar el lugar de los otros en la cadena discursiva, de acuerdo con el desarrollo de las interacciones comunicativas, o con el tipo de discurso y los cambios en las condiciones de producción y recepción” (p. 314).

Complementa que las operaciones de objeto se realizan dentro de lo que Grize denominó el haz del objeto y reclama tres operaciones, de las cuales la primera es necesaria y las otras dos son facultativas: (1) operación [α]: basada en la selección de los objetos en determinados sectores del preconstruido cultural; por la cual se establecen las clases-objetos como unidades culturales; (2) operación [γ]: sirve para enriquecer la clase-objeto; “por ella se introducen partes, ingredientes, o aglomerados de la clase-objeto”; (3) operación [θ]: opera sobre la clase-objeto para especificar algún elemento (p. 401).

¹³ Complementariamente, Haidar (2006) explica que el objeto no se origina de la nada, sino que está profundamente predeterminado por las representaciones y las prácticas sociales. “De ahí que la noción de objeto discursivo es indisociable de lo que llamamos preconstruidos” (p. 317), indica.

Tras identificar a los objetos, en los análisis de los “Cuadernos” reconocemos cómo fueron determinados por los argumentos o predicados. Debido a que Gutiérrez (2005) afirma que “todo objeto está determinado por las predicaciones, sea en forma directa, cuando se le atribuyen ciertas propiedades, o indirecta, cuando se establecen sus relaciones con otros objetos, es decir, toda esquematización se compone de objetos y predicados” (p. 69).

De igual forma, Giménez (1981) concuerda en que la esquematización se refiere a la construcción progresiva de ciertos objetos discursivos mediante una sucesión de determinaciones predicativas (argumentos) que están “encadenadas entre sí por medio de operaciones que remiten, no a la lógica formal de los lenguajes científicos, sino a la lógica del lenguaje natural” (p. 142).

2.4.5 Argumentos

De ahí que, los *argumentos* son las determinaciones predicativas que definen y dan contenido a los objetos discursivos atribuyéndoles aspectos, características, funciones o propiedades. Un mismo objeto puede ser construido con argumentos diferentes y hasta contradictorios (Giménez, 1981, p. 145).

Para Vignaux, en cita de Haidar (2006), el análisis argumentativo se puede realizar en dos planos: (1) en el sintagmático “para tratar de reconstruir el proceso de esquematización de la realidad operado en el discurso” y (2) en el paradigmático “para identificar y explicitar el paradigma ideológico latente a partir del cual se produce el proceso argumentativo” (p. 407).

El análisis sintagmático (que más nos interesa) comprende tres fases: (a) la explicitación de los objetos discursivos y el reconocimiento de los argumentos (p. 408), que se presentan en “enunciados modalizados”; la (b) explicitación de la pragmática de argumentos; y (c) la identificación de las estrategias discursivas (p. 409).

Como apoyos metodológicos al esquema también se usan otras operaciones lógico-discursivas, según la propuesta de Grize. Específicamente, las de *localización temporal y espacial* y de *proyección valorativa*. De la primera, en cuanto a la cronografía, nos permite analizar el uso de los tiempos verbales con un propósito explícito. “Por ejemplo, cuando se confronta el pasado con el presente, para señalar ya sea que todo pasado fue mejor o que en el presente la situación ha mejorado”, señala Gutiérrez (2005). Respecto a la segunda operación, de *proyección valorativa*, la autora indica que están encargadas de la asignación de valores y son las que permiten, más claramente, distinguir el punto de vista, posición u opinión del locutor. Sobre ello indica que:

Aquí se pueden identificar varias maneras por medio de las cuales se expresa una opinión, la más evidente es por medio de la apreciación o evaluación pero también mediante la explicación, la analogía y la comparación (...). El uso de comparaciones es otra manera de expresar opinión; cuando un enunciador compara hechos semejantes, en cierta manera, está utilizando esas comparaciones que están ancladas en ciertos preconstruidos culturales para darle más legitimidad a su discurso. (p. 72).

Del esquema presentado, podría refutarse que unir las propuestas de Toulmin con las de Grize y Vignaux¹⁴ no es apropiado, ya que pertenecen a concepciones argumentativas diferentes (las restrictivas y las extensivas), sin embargo Gutiérrez (2005), citando a Giménez (1989), señala que: “La concepción constructivista de la argumentación no se contrapone a la concepción lógico-retórica, sino más bien pretende englobarla como uno de sus momentos en el proceso más amplio de la esquematización, por lo que es posible tratar de unir estas dos propuestas¹⁵. (p. 155).

Tras ubicar los cinco elementos de nuestro esquema se realiza una breve interpretación de cada columna. Cabe indicar que, según Gutiérrez (2005), el analista realiza la interpretación considerando la información del análisis socio-

¹⁴ Se notará que, en esta tesis, el elemento tomado del modelo de Vignaux (reconocimiento de argumentos) complementa al de Grize (operación de clase-objeto). Ambos, como se anotó, pertenecen a la misma concepción argumentativa: extensiva.

¹⁵ De hecho, en su libro *Discurso político y argumentación*, Gutiérrez (2005) une las operaciones de tipo lógico (de Toulmin) con las de composición (de Grize).

histórico (todo aquello que ubica contextualmente el tema del que se habla, quién escribe, para quién, desde dónde, en qué momento coyuntural), los hallazgos del análisis argumentativo y la identificación de las estrategias argumentativas (p. 73).

Asimismo, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) previenen que pueden presentarse diversas interpretaciones para un acto en sí mismo, ya que aunque presenten el fenómeno desde tal o cual nivel de abstracción o aunque lo relacionen con una situación de conjunto no siempre son incompatibles, sino que el poner de manifiesto una de ellas, el lugar destacado que ocupa en la mente, ensombrece a menudo a las demás (p. 200). Afirman que la complejidad de las interpretaciones, además de su movilidad e interacciones, explica la imposibilidad de reducir todos los enunciados a proposiciones “cuya probabilidad numérica pueda determinarse” (p. 200) y que “aun cuando un aumento de nuestros conocimientos permite precisar estas probabilidades, sólo es posible si permanecemos dentro de los límites de una interpretación determinada” (p. 200). Finalmente, ambos autores, al citar a I. A. Richards, mencionan una técnica de interpretación que consiste en buscar un sentido próximo al que el orador atribuiría a sus propias palabras si él mismo pudiera observar su discurso: “La buena interpretación de una expresión sería la que el autor podría aprobar, dado el contexto” (p. 203). Escriben que este criterio se aplica porque el autor y el oyente tienen experiencias en común, en base a las lecturas y referencias y que es siempre el contexto el que asigna a una palabra su función, “y sólo por el contexto podemos descubrir la función que cumple dicho vocablo” (p. 203). Van Eemeren y otros (2006) detallan que los problemas de interpretación son más frecuentes en los contextos poco claros que en aquellos en los que están bien definidos. “Cuando esto sucede, el analista debe relacionarlos con la información anterior disponible o, cuando esa información no lo está, se debe optar por una interpretación que sea máximamente argumentativa” (p. 45), indican.

Además de los elementos que nos proponemos identificar, con este esquema se posibilita conocer las estrategias desplegadas por LAS para presentar sus temas; los apoyos argumentativos; las cadenas de razonamiento usadas para

construir las argumentaciones; las preocupaciones universitarias del periodo seleccionado; así como la postura de LAS con respecto a esos tópicos.

CAPÍTULO III

EL DISCURSO Y EL DISCURSO EDUCATIVO

“¿Por qué referirnos al discurso en un estudio sobre la argumentación?”, se pregunta De la Fuente (2006). A ello escribe que “la respuesta es a todas luces evidente: la argumentación desde el punto de vista de un lingüista es, antes que nada, un proceso de carácter discursivo” (p. 19). Agrega que aunque puedan existir, y de hecho existen, procesos argumentativos en niveles inferiores al enunciado, “la argumentación se da básicamente en el nivel textual o discursivo, es decir, se articula a través de enunciados” (p. 19).

Asimismo, Gutiérrez (2005) menciona que para Grize, como para Ducrot, “argumentar es buscar, por medio del discurso, llevar a un auditor, o a un auditorio determinado, a una cierta acción” (p. 49). En tanto, para Perelman (1997) la argumentación se propone influir sobre un auditorio, modificar sus convicciones o sus disposiciones mediante un discurso que se le dirige para ganar la adhesión, en lugar de imponer la voluntad por la coacción o por el adiestramiento (p. 31).

Estas referencias nos muestran la importancia de abordar al discurso, como complemento al acercamiento que se tuvo a la argumentación, en el primer capítulo. Por ello, en este apartado desarrollamos tres puntos: al discurso como práctica social; discurso y argumentación; y los géneros discursivos, con especial enfoque en el discurso educativo.

3.1 Concepciones generales sobre el discurso

Determinar qué es un discurso nos introduce “en el campo de un largo y enconado debate lingüístico que está lejos de haber llegado a su fin” (p. 123), adelanta Giménez (1981). No obstante, en su acercamiento por definirlo, señala

que los trabajos de John Langshaw Austin, filósofo británico, permitieron superar el modelo puramente comunicacional del discurso y “avanzar hacia una concepción más sociológica” del análisis discursivo. De tal forma que terminó concibiéndose como una práctica social institucionalizada que remite no solo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, “sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales” (p. 124). En ese sentido, Giménez (1981), en citas de Haroche, Henry, Pécheux, añade que:

En esta última perspectiva, se entiende por discurso toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales. Son estas condiciones las que determinan en última instancia “lo que puede y debe ser dicho (articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de un panfleto, de una exposición, de un programa, etcétera) a partir de una posición determinada en una coyuntura determinada”. (p. 125).

De ello, afirma que todo discurso, entendido como práctica social, se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo; se remite implícita o explícitamente a una premisa cultural preexistente “que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes” o subalternos; y se presenta como “una práctica socialmente ritualizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada” (p. 125). Vignaux, en cita de Gutiérrez (1989), indica, sobre las representaciones, que “emitir un discurso frente a alguien, hacerlo intervenir sobre su juicio y sobre sus actitudes, es decir, para persuadirlo o al menos para convencerlo, implica, en efecto, proponerle una representación”. Adiciona, en otra cita de Gutiérrez (1989), que el discurso no solo se ofrece sino que se construye como representación cuya vocación es asociar a quien lo recibe con el lugar de quien lo enuncia (pp. 15-16).

Es en este sentido como se concibe al discurso en esta tesis. En una línea similar, Van Dijk (2000), lingüista holandés, propone nociones fundamentales que relacionan al discurso con cuatro estructuras de la sociedad: la acción, el contexto, el poder y la ideología. La primera dimensión de la interfaz discurso-sociedad, la

acción, se refiere a que el discurso es también un fenómeno *práctico, social y cultural*. Por ello, los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan *actos sociales* y participan en la *interacción social*, como en una *conversación* u otras formas de *diálogo*, que están enclavados en diversos *contextos* sociales y culturales (p. 21).

“En el estudio del discurso como acción e interacción, el contexto es crucial” (p. 32), señala Van Dijk (2000) para introducirnos en la segunda propiedad del discurso: el *contexto*. “La distinción principal entre el análisis abstracto del discurso y el análisis social del mismo es que el segundo toma en cuenta el contexto” (p. 32), apunta. Entonces, el análisis social del discurso define el texto y el habla como *situados*, es decir, “describe el discurso como algo que ocurre o se realiza “en” una situación social” (p. 32). Por ello remarca que el discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto, que puede involucrar parámetros como los participantes, sus roles y propósitos, además de propiedades de un marco, como el tiempo y el lugar; no obstante, advierte que no todas las propiedades de una situación social son parte del contexto de un discurso.

Sobre el discurso como *poder*, argumenta que tanto la acción como los contextos del discurso poseen participantes que son miembros de diferentes grupos sociales, por lo que el poder es una noción clave en el estudio de las relaciones grupales en la sociedad. “Si alguna característica del contexto y de la sociedad en general tiene efectos sobre el texto y el habla (y viceversa), esa característica es el poder” (p. 27), sustenta. La cuarta noción fundamental que resalta Van Dijk es la *ideología* que, en otro nivel, también establece vínculos entre el discurso y la sociedad.

En un sentido, las ideologías son la contraparte cognitiva del poder. Como en el caso del conocimiento social, las ideologías supervisan cómo los usuarios del lenguaje emplean el discurso en tanto miembros de grupos u organizaciones (dominantes, dominados o competidores), y de ese modo también tratan de realizar los intereses sociales y resolver los conflictos sociales. Al mismo tiempo, el discurso es necesario para la reproducción de las ideologías de un grupo. (p. 27).

Van Dijk (2000) indica que, aunque fundamentales, esas cuatro no son las únicas nociones que vinculan al discurso con las estructuras de la sociedad. Otras propiedades, por ejemplo, son: grupos, conocimiento, organizaciones.

El lingüista alemán Siegfried Jäger (2003) señala que el discurso en su conjunto es una unidad que se regula y que es creadora de conciencia, además de ser considerado “como el fluir del conocimiento –y de todo el conocimiento societal acumulado– a lo largo de toda la historia” (p. 63). Por ello afirma que “el discurso crea las condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de las sociedades”, lo cual influye en que los distintos discursos se hallen entrettejidos o enmarañados unos con otros como sarmientos o trenzas (p. 65).

En esa línea, Gutiérrez (2005) afirma que el discurso no puede ser analizado en forma aislada, como una entidad autónoma, sino por referencia a la circulación social de discursos dentro de la cual se inscribe y respecto de la cual se autodefine y asume posiciones en una coyuntura o situación histórica, es decir, dentro de un interdiscurso. “El discurso político supone siempre otros discursos, responde a y está constituido por otros discursos”, indica. La investigadora completa: “Este entorno, que algunos han denominado “extratexto”¹⁶, no constituye solo el contexto del texto político, sino que se inscribe en este determinando parcialmente su léxico, su estrategia discursiva, su género o tipo, su sentido preciso y sus peculiaridades semánticas (p. 75).

Jäger (2003) complementa esta propuesta al indicar que, en su conjunto, los discursos y los “flujos sociales de conocimiento que se producen a lo largo del tiempo” representan un gigantesco y complejo “devanado discursivo” (p. 80). En ese sentido, reconoce: los discursos e interdiscursos especiales, los hilos discursivos (que define como “los procesos discursivos temáticamente

¹⁶ Giménez (1981) entiende así al extra-texto: “es decir, los aparatos ideológico-políticos y la coyuntura o correlación de fuerzas considerada en el breve plazo”. “Hasta cierto punto, todo es extra-texto en el discurso político” (p. 129), explica.

uniformes”), los fragmentos discursivos y el enmarañamiento de hilos discursivos, sobre lo que indica:

En otras palabras: un texto puede contener varios fragmentos discursivos, y estos fragmentos se presentan, por lo general, de forma enmarañada. Este enmarañamiento discursivo (de hilos) se produce cuando un texto aborda claramente varios temas, pero también cuando aborda un tema principal en el que, sin embargo, se hacen referencias a otros temas (...). Por otra parte, sin embargo, un texto temáticamente uniforme (= un fragmento discursivo) puede realizar referencias más o menos vagas a otros temas y vincular el tema tratado con uno o varios temas diferentes al mismo tiempo. (p. 81).

Los hilos discursivos operan en varios planos discursivos (ciencia, o ciencias, política, medios de comunicación, educación, vida cotidiana, vida empresarial, administración, etc.). Sobre los planos discursivos, Jäger (2003) afirma que pueden percutir, guardar relación o utilizarse unos con otros (p. 83). Otra singularidad de los discursos, según Jäger, es que no son estáticos, sino que se hallan en constante movimiento, lo que da lugar a una “masa de devanado discursivo” que al mismo tiempo da como resultado el “exuberante y constante crecimiento de los discursos. Es esta masa la que el análisis del discurso se esfuerza en desenredar” (p. 65). El lingüista alemán también señala que en los discursos la realidad no queda simplemente reflejada, sino que los discursos poseen una “vida propia” que determina su relación con la realidad, “pese a que percutan, configuren e incluso permitan la realidad societal. Son en sí mismos realidades materiales *sui generis*” (p. 66). Sobre ello explica:

Esto también significa que los discursos determinan la realidad. Por supuesto, siempre a través de sujetos que intervienen activamente en sus contextos sociales como (co)productores y (co)agentes de los discursos y cambios de la realidad. Estos sujetos activos llevan a cabo prácticas discursivas y no discursivas. Y pueden hacerlo porque, en su calidad de sujetos “entretejidos” con los discursos, disponen de conocimiento. (p. 66).

“¿Quién hace el discurso y qué posición ocupa?” se cuestiona más adelante Jäger (2003). Responde que no es el individuo quien hace el discurso, sino que lo contrario tiende a ser cierto. Su posición es interesante: para él, el discurso es supraindividual. Es decir: “Pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la

producción del “tejido” discursivo, ningún individuo ni ningún grupo específico determina el discurso o se ha propuesto lograr exactamente aquello que acaba convirtiéndose en el resultado final” (p. 67). Seguidamente señala que por regla general los discursos han evolucionado y se han vuelto independientes como consecuencia de procesos históricos. “Transmiten más conocimiento del que los sujetos individuales son capaces de percibir” (p. 67), admite.

Presentadas estas bases sobre el discurso, ahora ingresamos a conocer su relación con la argumentación.

3.2 Discurso y argumentación

La eficacia del discurso no solo depende de la autoridad quien lo emite, sino también del poder inherente al discurso mismo. Gutiérrez (1989) asevera que el discurso tiene poder por la fuerza argumentativa que en él existe y por el respaldo de la autoridad que lo pronuncia (p. 8). Por esa razón, el análisis del discurso tiene gran aceptación en la actualidad, como propuesta metodológica de investigación social, porque en comparación con otras técnicas de investigación, como el análisis de contenido, “ofrece una mayor viabilidad de captar ciertas dimensiones de la realidad social, como la ideología y la política” (Gutiérrez, 2007, p. 276). No obstante, Gutiérrez (2007) aclara que introducirse en el análisis del discurso es abordar diversas propuestas teórico-metodológicas que remiten a diferentes paradigmas e implican distintos procedimientos de análisis:

Una de las grandes interrogantes en el análisis de discurso tiene que ver, precisamente, con dar respuesta, entre otras, a la siguiente pregunta: ¿cuál es el enfoque y las técnicas más apropiadas para tal o cual estudio? La respuesta no es fácil. Primero se tiene que tener en cuenta el tipo de producción discursiva que se va a analizar y no determinar la propuesta metodológica *a priori*, independientemente de la naturaleza lingüística propia del corpus y de los objetivos de la investigación. (p. 276).

La investigadora agrega que en la actualidad existen sugerencias interesantes y útiles basadas en investigaciones en el campo de la semiótica, la

pragmática, la retórica, la etnometodología, la lingüística del texto, etc., “que pueden ser adoptadas una vez que se ha definido qué es lo que se pretende identificar en el *corpus* de estudio” (p. 276). De esas propuestas, considera de gran utilidad, para el estudio de fenómenos sociales, específicamente para los que tienen vínculos con la política, los medios de comunicación y la educación, al análisis argumentativo. Especialmente: “cuando lo que se busca mostrar es la forma en que se trata de convencer o persuadir a un público determinado; de la justeza de las ideas que se presentan” (p. 277). Al respecto, Rodríguez (2004) afirma que la competencia argumentativa:

(...) ha sido apreciada en todas las culturas, sobre todo en Occidente, donde se considera un factor clave en el éxito político, laboral, comunitario, familiar. En el marco de los contextos académicos en los que se preserva, genera y difunde conocimiento a través de documentos escritos, la argumentación lógica es una condición intrínseca del discurso que le aporta solidez al escrito y prestigio personal al productor del texto. (p. 3).

En tanto, Van Dijk (2007) precisa que dentro del análisis de discurso, para centrarse en problemas sociales, se puede recurrir a métodos de la gramática, la estilística, la retórica, la pragmática, el análisis de la conversación, de la argumentación, de la narración, etc., así como métodos psicológicos y de las ciencias sociales: observación, participación, etnografía, entre otros.

Por otro lado, para Giménez (1981), las principales funciones que desempeña el discurso en el plano de la comunicación son: la informativa, la expresiva y la argumentativa. Indica que dichas funciones se encuentran siempre juntas en todo discurso, pero una de ellas domina siempre (p. 125). Gutiérrez (1989) señala, en cuanto a la primera, la informativa, que implica reducir el margen de incertidumbre del interlocutor con respecto a algún campo referencial. La segunda es implícita o explícitamente reveladora del sujeto de enunciación y la tercera esquematiza la realidad con vistas a una intervención sobre el auditorio (p. 7), indica la autora. Haidar (2006) agrega que la función *argumentativa* se desglosa en otras cinco funciones: la esquematizante (que consiste en la

construcción de los objetos discursivos); la justificadora; la organizadora; la valorativa y la refutación (p. 312).

Sobre la naturaleza de la argumentación, Haidar (2006) afirma que el creciente interés en esta categoría la convierte en un campo complejo que obliga asumir una perspectiva inter y transdisciplinaria, ya que convergen muchas áreas cognoscitivas como: la filosofía, la lógica, la retórica, la lingüística, la pragmática, el análisis de discurso, la semiótica, la educación, la psicología, la sociología, entre otras (p. 295). También señala que la argumentación es una macrooperación discursiva, que explica así:

En síntesis, se puede ubicar la argumentación como una macro-operación discursiva junto con la demostración, con la narración y la descripción. La denominación de macrooperaciones discursivas se debe a que ellas abarcan otras de menor alcance, como la justificación, la explicación, etcétera. Las macrooperaciones discursivas tienen un carácter típico-ideal porque los discursos concretos, en general, mezclan las operaciones, o sea, no existe un discurso puramente argumentativo, o demostrativo, o narrativo, o descriptivo. Lo que sí suele ocurrir es que una de las operaciones es la dominante y por este estatuto se clasifica al discurso. (p. 301).

Sin embargo, es importante establecer distinciones entre estas macrooperaciones discursivas. Nos centraremos en la argumentación y la demostración, dos recurrentes, para fijar sus fronteras. Haidar (2006) sostiene que algunos aspectos contrastivos a considerar son las diferencias entre *los criterios que buscan, las operaciones, los sujetos, los objetivos y el discurso típico*. Por ejemplo, en la *argumentación* esos aspectos son, en el orden señalado: criterio de verosimilitud (premisas ideológico-culturales compartidas); procedimientos cuasilógicos en cuanto a sus operaciones; un sujeto argumentador; tener como objetivos la persuasión, el convencimiento y la refutación; y un discurso típico de índole político-jurídico. En tanto, la *demostración* obedece a criterios de verdad (juicios racionales); operaciones de inferencias lógicas; un sujeto epistémico, es decir las teorías; tener como objetivo la demostración de axiomas y un discurso típicamente científico (p. 300).

En otro punto, Firacative-Ruiz (2014) refiere que la argumentación es un proceso que se produce bajo diversas circunstancias y depende de, básicamente, cinco aspectos: la finalidad del discurso (es decir, persuadir o convencer a un interlocutor); del modelo comunicativo-argumentativo propuesto; las esferas culturales en las que se hallen los participantes; el desarrollo cognoscitivo y el código lingüístico de los hablantes (p. 29).

En tanto, para Díaz (2002) la argumentación discursiva contempla cuatro aspectos: en cuanto al tema, al propósito, a los medios utilizados y a los participantes. En el primer punto, el *tema*, la argumentación surge de una situación o hecho cuya interpretación es motivo de polémica y amerita una justificación. El *propósito* se refiere a que quien argumenta busca ejercer una influencia sobre algún destinatario para que se adhiera a sus puntos de vista. Respecto a los *medios* utilizados, indica que “la argumentación se fundamenta en un proceso discursivo racional” y añade que “quien argumenta tiene que recurrir a razonamientos sustentados con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios y experiencias personales o de otras personas” (p. 11). Por ello la argumentación escrita se actualiza mediante diversas formas discursivas que tradicionalmente se denominan: narración, exposición, descripción y argumentación (p. 11). Al respecto estipula que, prácticamente, todas las modalidades discursivas pueden aparecer en la argumentación. En cuanto a los *participantes*, anota que en una argumentación intervienen dos: una fuente de argumentación y un destinatario. En este punto destaca que el éxito de la argumentación reside en que se conozca lo que el auditorio sabe, piensa e ignora (p. 12).

Es interesante mencionar a las macroestructuras semánticas que Van Dijk (2003) reconoce. Él explica que por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción. Es así que definidos como “macroestructuras semánticas” derivadas de las (micro) estructuras de significado, los temas representan el asunto “de que trata” el discurso, “ya que, en términos generales, incluyen la información más

importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones” (p. 152). Adiciona que definidos como significados globales, los temas no pueden ser observados directamente como tales, sino que han de ser inferidos del discurso, o asignados a él, por los usuarios de una lengua.

Debido a que los temas tienen un papel tan importante, y dado que el análisis de los temas (macroestructural) también puede aplicarse a conjuntos de datos más amplios, suelo recomendar que se comience con dicho análisis. Con él obtendremos una primera idea general del asunto que trata un discurso o un *corpus* de textos, y también controlaremos otros muchos aspectos del discurso y de su análisis. (p. 152).

De la Fuente (2006) refiere que para Van Dijk las denominadas macrorreglas entrarían también dentro de los conocimientos que un hablante debe aprender cuando domina una lengua y permitirían determinar el tema o el asunto de un texto. “En este sentido, van Dijk apela constantemente al conocimiento intuitivo que nos permite inmediatamente después de haber leído un texto decir cuál es el tema del que trata”, sostiene. Adiciona que el lingüista holandés determina que después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente nos es posible (y a veces lo hacemos) señalar el tema o los temas de ese discurso: “También usamos términos como asunto, resultado e idea general, o locuciones como lo importante / esencial de lo que se dijo”. Interpreta que, generalmente, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, pueden ser, párrafos o capítulos del discurso (p. 45).

3.3 Los géneros discursivos: el discurso educativo

Los criterios de clasificación de los tipos y subtipos de discursos, según Haidar (2006), obedecen a: el objeto discursivo (tema o tópico); las funciones discursivas (asociadas a las funciones del lenguaje); los aparatos ideológicos/hegemónicos que rigen la producción de los discursos institucionales y no-institucionales; los sujetos semiótico-discursivos; las macro-operaciones

discursivas (como la argumentación, la demostración, la narración y la descripción); la oralidad, la escritura, lo visual; y lo formal y lo informal (pp. 117-118).

De esta clasificación, apelamos al primer criterio (con respecto al objeto, tema o tópico discursivo) para centrarnos en el discurso educativo, específicamente en el discurso de la educación universitaria.

Gutiérrez (2007) indica, sobre el discurso educativo, que es necesario identificar los diferentes contextos en los que la argumentación educativa es utilizada, como el discurso del docente, en el que: “(...) argumentar implicaría una serie de acciones y estrategias, tales como producir razones, examinar su relevancia y pertinencia, vincularlas con normas de carácter universal, prever las excepciones, encontrar posibles deducciones, etcétera” (p. 287).

Al profundizar en ese discurso del docente se pueden distinguir tres espacios construidos: un espacio de locución, uno de relación y otro de tematización. En el primero, el que nos interesa, Gutiérrez expone que la imagen que el locutor-maestro proyecta de sí mismo es “una imagen de organizador del espacio discursivo y de los actos que allí se realizan” y su análisis permite establecer “una interpretación de las relaciones entre el auditorio y el locutor” (p. 287). Se puede notar, de ello, que la investigadora se refiere, principalmente, al discurso que el docente emite en los salones, los cuales no son ajenos a Luis Alberto Sánchez ya que, por muchos años, fue docente y catedrático. Dicha experiencia moldeó, evidentemente, la redacción de muchos de sus escritos, como sus “Cuadernos de Bitácora”.

A partir de ello enriquecemos nuestra concepción sobre el discurso educativo, que identificamos como aquel en el que la educación es el tema medular (sobre lo cual seleccionamos nuestro corpus de análisis) y, además, mediante el cual se busca educar a los lectores para lograr una acción o efecto¹⁷.

¹⁷ Considérese que Gutiérrez (2007) define a la argumentación como una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión (p.

Entendemos, en esa línea, que el autor del discurso educativo cumple una función parecida a la que tienen los docentes.

Gutiérrez (2007) adiciona que el discurso educativo es un género discursivo al que también se pueden aplicar gran parte de las observaciones planteadas al discurso mediático. Agrega que la argumentación desempeña un papel fundamental en el discurso educativo y que “este tipo de análisis [el argumentativo] puede ser de gran utilidad en el contexto educativo”, ya que, en la actualidad, existen varios proyectos en los que el análisis de los medios de comunicación, sobre todo de los periódicos, “ha sido incorporado como una actividad esencial en la formación de los estudiantes” (p. 286).

Perelman & Olbrechts-Tyteca (1989) proponen que el discurso educativo tiende a crear cierta disposición en los oyentes. Afirman que “contrariamente a los géneros deliberativo y judicial, los cuales se proponen obtener una decisión de acción, el epidíctico, como el discurso educativo, crean una simple disposición a la acción, por lo cual se los puede relacionar con el pensamiento filosófico” (p. 104). Por esa razón, manifiestan que este tipo de discurso ofrece la ventaja, al estudio de la argumentación, de un marco unitario: es decir, desde esta perspectiva “toda argumentación solo se concibe en función de la acción que prepara o determina” (p. 104).

Otro aspecto relevante, según Giménez (1981), es que lo político y lo ideológico [es decir, los discursos políticos e ideológicos] pueden encontrarse en casi todo tipo de discurso, incluido el educativo. Por ello, la función argumentativa de los discursos es “una función inherente a todo discurso”¹⁸ (p. 128).

A partir de ello consideramos otro punto de Giménez, adaptable a lo educativo, referido a que quien sustenta un discurso político “no se limita a informar o a transmitir una convicción, sino que también produce un acto, expresa

277). Añade que algunos discursos que incluyen dicha función (la comunicativa) son el discurso de las personas que se dedican a la enseñanza, a la política, a escribir ensayos, a la publicidad, a la predicación o el discurso de cualquier persona que quiere influir y seducir (p. 277).

¹⁸ No hay discursos puros de un determinado tipo (p. 117), sentencia Haidar (2006).

públicamente un compromiso y asume una posición” (p. 129). Lo cual se notará en muchas de las columnas de Luis Alberto Sánchez sobre la universidad, que se analizaron en esta investigación acordes a los fines de nuestro estudio.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PERÚ

Las columnas de Luis Alberto Sánchez analizadas en esta tesis abarcaron, básicamente, las tres últimas décadas del siglo XX, pero sus reflexiones involucran el transcurrir universitario de todo el siglo anterior. Por ello en este capítulo, primero, presentamos un repaso de los principales sucesos universitarios de ese siglo. De esta forma nos situamos en contexto para entender y reflexionar el discurso sobre la universidad de LAS y evitar lecturas aisladas y fuera del proceso histórico y continuo de la universidad peruana. Sobre ello, Van Dijk (2000) refiere que el sentido del análisis del contexto se sostiene en que:

Las estructuras del discurso varían en función de las estructuras del contexto y pueden, al mismo tiempo, explicarse en términos de estas últimas estructuras. En el mismo sentido, los contextos pueden estar determinados y ser modificados en función de las estructuras del discurso. En síntesis, no estudiamos los contextos por sí mismos, como lo harían los científicos sociales, sino también para comprender mejor el discurso. (p. 33).

También afirma que “el análisis del contexto puede ser tan complejo como el propio análisis del discurso”, ya que, según la perspectiva teórica que se adopte, se puede limitar la definición del contexto a un pequeño número de características estrictamente relevantes de los participantes o extenderla al marco y otros actos (p. 37).

Aún más, Augusto Salazar Bondy (1965) explica que toda reflexión que tenga como tema los problemas de la educación ha de desembocar inevitablemente en el planteamiento de los problemas sociales. “La educación es reflejo fiel de la sociedad” (p. 35), señala y agrega que “nuestra educación está en crisis, porque el Perú está en crisis” (p. 36). Por su parte, Carlos Rojas Galarza (1992), catedrático peruano, advierte que los pocos estudios realizados sobre la historia de la educación han carecido de una metodología de investigación que

integre y explique coherentemente el objeto de estudio, la evolución de la educación, con relación al contexto socio-económico (p. 45). En tanto que Aurora Marrou Roldán (2002), exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad San Marcos, defiende que al hacerse un estudio de la historia de la educación se tiene, necesariamente, que conocer y hacer un análisis de la situación económica, política y social que atravesaba nuestro país (p. 131).

4.1 Contexto educativo en el siglo XX

La historia de la educación en el Perú está llena de ensayos y de intentos fugaces, infructuosos y a veces contradictorios (p. 113), adelanta Emilio Barrantes Revoredo (1989), educador de la Universidad San Marcos. Luego reflexiona “es que la historia de la educación es una parte de la historia del Perú. También en ella encontramos una gran cantidad de acciones encaminadas a entorpecer o impedir el avance del país” (p. 114).

Jorge Basadre (1960), igualmente, cuestionó que en muchas ocasiones se ha pecado, “y seguimos pecando a veces”, a pesar de los esfuerzos que se hacen, debido a una dispersión sin finalidad en nuestro sistema, por superficialidad en el caudal de lo enseñado, por vicios burocráticos en la organización misma y por arbitrariedad o injusticia, o por preparación inadecuada o corruptelas. “Queda mucho por hacer dentro del ámbito de la enseñanza misma”, (p. 49) sostenía.

La historia de la universidad no es ajena a ese panorama; empero, antes de abordarla es importante indicar que en el siglo XX también se promulgaron leyes orgánicas de educación, en los años 1901, 1920, 1941, 1972 y 1982, las cuales, generalmente, comprenden tanto a la educación básica como la universitaria. Por ello, Raúl Estuardo Cornejo (1994) clasifica a las normas universitarias, en el caso de su autonomía, como independientes o dependientes de una Ley General de Educación. Especifica que hay “normas integradas a una ley educativa madre u

otras privativas o especiales, dedicadas exclusivamente a la institución universitaria” (p. 23).

René Weber (1996), docente universitario, explica que el siglo XX fue el de las grandes reformas en educación. Detalla que ello es producto de los cambios económicos y de las alteraciones en la estructura social del país, derivadas del desplazamiento de Inglaterra por Estados Unidos como potencia dominante. Marrou (2002) precisa que los movimientos reformadores, de inicios de siglo, trataron de darle un nuevo sentido y orientación a nuestra educación: hacia un carácter racional y práctico, con el fin de desterrar el intelectualismo. Afirma que la educación era de corte humanista y predominaba el memorismo, por lo que se la orienta hacia un modelo de corte comercial e industrial (p. 135). No obstante, mucho de lo planeado, como la creación de escuelas elementales y centros escolares, no se cumplió por falta de medios económicos, interés de las autoridades y porque la educación todavía tenía una tendencia intelectualista, académica y elitista, advierte. Empero, se experimentaron mejoras (p. 136). Añade que:

Sin embargo, las características de la estructura agromercantil de nuestra sociedad llevaron a conservar los viejos moldes elitistas de la educación, con una educación primaria gratuita pero poco accesible a las masas rurales y con un espíritu marcadamente de clase media; la secundaria poco numerosa y una universidad burocrática y elitista subsistiendo aún el modelo pedagógico tradicional. (p. 136).

La educación secundaria pasó por la urgencia de modernizarse, acorde a la naciente sociedad industrializada. Pero no la Universidad, que se mantenía como el “último bastión o baluarte elitista”, por lo que movimientos como la Reforma Universitaria de 1919 exigirán el “anhelo de modernización, solicitando su democratización y adecuación a la realidad del país” (p. 137), agrega Marrou.

Weber (1996) introduce un factor trascendental que influyó en las luchas universitarias de los años 10 del siglo XX y su principal fruto, la Reforma de 1919: la aparición de las capas medias y su importancia creciente en el plano político del

país. “En 1920 se reforma la educación; es el triunfo de Manuel Vicente Villarán, quien presidió la Comisión de Reforma”, sostiene. El espíritu de esa Ley Orgánica de Educación Pública N°4004 de 1920, dentro de una concepción demoliberal, apuntaba a la gratuidad y la obligatoriedad de la primera enseñanza e impulsar la educación de los habitantes de la sierra, entre otros puntos (p. 140), afirma Marrou (2002). Basadre, en cita de Marrou, estima que, quizá, el defecto esencial de la Ley fue que implicó un ordenamiento de arriba hacia abajo con enunciados dogmáticos y teóricos de carácter general, “sin que hubiese quien ensamblara sus contenidos dentro de la realidad” (p. 140).

Sobre la educación en los años 40 del siglo XX, Gustavo Pons Muzzo (1966), educador peruano, afirma que continuó la expansión del sistema educativo y la tecnificación de la enseñanza (p. 23). La ley educativa de entonces, la Orgánica de Educación Pública N° 9359 de 1941, según Marrou (2002), constituye la cristalización de un anhelo nacional que reclama la reorientación de la enseñanza en el país, en armonía con los postulados de la pedagogía contemporánea. Se reafirma la gratuidad de la enseñanza y que el Estado debe fomentar la educación técnica de los obreros y campesinos. Con respecto a la educación superior, la Ley solo norma para las universidades nacionales, centrando su atención en la Universidad San Marcos y los institutos técnicos superiores (p. 142), agrega Marrou (2002).

Posteriormente, Kenneth Delgado (1992) escribe que no hay cambios importantes, desde esa Ley Orgánica de 1941, hasta el régimen de Manuel A. Odría (1948-1956), cuando, en 1950, se redacta el Plan de Educación Nacional, se crean las grandes unidades escolares y se reglamenta con uniforme militar a los estudiantes (p. 52). Eduardo Palomino Thompson (1993) habla de, por entonces, un “despegue espectacular” de la educación secundaria, que continuó con tendencia creciente en los años siguientes (p. 21). Afirma que el crecimiento del número de escuelas y de alumnos corría en paralelo con el aumento poblacional (p. 23). Pero recuerda que al aumentar la demanda educativa se tuvo que recurrir a más maestros, aunque menos preparados. A su vez, los alumnos

procedían de ambientes con menor cultura en su sentido total y con menores posibilidades de diverso tipo, como alimentación o libros (p. 90).

Entonces Basadre (1960) afirmaba que se estaba viviendo, sobre todo durante las últimas décadas, en un constante proceso de expansión educativa; pero ello no quiere decir que se haya orientado siempre ni que esté uniformemente encauzada dentro del acierto y de la eficacia (p. 49). Por su parte, Luis Alberto Sánchez (1973) cuestionaba que, en esa coyuntura, el Estado peruano carecía de un verdadero interés en la educación primaria y analizaba que coexistían dos problemas fundamentales: la educación de las ciudades y la del campo (en la segunda: la costeña y la serrana). Por ello criticaba que como los programas se elaboraban desde Lima, “resulta un solo régimen para tres realidades diversas”. También reprochaba “la pintoresca ventolera de la ‘educación militar’”, la cual calificaba como una suerte de deformación del alma del niño civil (p. 186).

Luego, Weber (1996) afirma que la educación pública recibió un impulso vigoroso durante el segundo gobierno de Manuel Prado (1956-1962) (p. 67). Delgado (1992) precisa que Prado llevó adelante un cambio en la orientación de la economía: se pasa de la actividad extractiva a la financiera e industrial. Añade que esta última, a partir de un proceso de sustitución de importaciones, determinará el auge de las “ensambladoras”: “Esta nueva realidad irá generando también nuevas necesidades educativas, requiriéndose la capacitación de técnicos de mando medio y mano de obra calificada para la industria” (p. 57). Reflejo de esa situación, Basadre (1960) refiere, en un discurso de 1957 como ministro de Educación, que la educación técnica merece la más viva, constante y auténtica atención por la etapa de industrialización que vive el país, “para contribuir a aumentar y diversificar su producción, elevar su nivel de vida y contribuir a ir saliendo de la condición de subdesarrollado” (p. 148).

A partir de 1960 se inicia la expansión del servicio educativo por la democratización de la educación (uno de los planteamientos de la Organización

de las Naciones Unidas) y el crecimiento del sector urbano industrial que requería de mano de obra calificada para poder operar (Marrou, 2002, p. 145). Weber (1996), exdocente de la Facultad de Educación de la UNMSM, recuerda que durante el primer gobierno de Fernando Belaunde (1963-1968) se hizo un gran esfuerzo en lo educativo: la matrícula aumentó, los sueldos del magisterio mejoraron y los gastos representaron más de la cuarta parte del presupuesto de la República (p. 68). Palomino (1993) afirma que ese gobierno continuó la descentralización educativa en el Perú, lo que influyó en que: “El rápido crecimiento estudiantil¹⁹ hizo que personas menos preparadas ocuparan cargos de enseñanza que no les correspondían. Esto ocurrió particularmente en las Universidades. La creación de muchas de ellas llevó, por falta de personal preparado, a docentes escolares a la cátedra universitaria” (p. 60).

Es a partir de 1970, con el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), cuando se inició un verdadero cambio en la educación, sostiene Marrou (2002). Explica que se nombró una comisión presidida por Emilio Barrantes que analizó el sistema educativo, como un reflejo de la sociedad global, y buscó mostrar los grandes problemas que presentaba la educación nacional, así como explicar el fracaso de los gobiernos anteriores “que trataron el problema educativo como un hecho aislado de la realidad” (p. 145). Esa reforma fue la primera que abordó el problema educativo como una cuestión política y económico-social, que debía comprometer la participación organizada mediante los núcleos educativos comunales, agrega Delgado (1992). Fue la única “que se preocupó de la educación más allá de las aulas y los centros educativos” y “que buscó la articulación del sistema educativo formal con la educación informal” (p. 52), adicional.

Al respecto, Palomino (1993) afirma que ninguna ley orgánica o general tuvo tan intensa preparación como la Ley General de Educación N° 19326 de 1972 (p. 62). “Sin embargo, el producto, la famosa ley 19326, nunca llegó a funcionar a

¹⁹ De 1958 a 1968, la población escolar aumentó en 78% para el caso de la educación primaria, 166% en secundaria y 281% en universitaria (Delgado, 1992, p. 58).

plenitud” (p. 68), aclara Weber. Por su parte, Barrantes (1989) señala que la reforma fue un esfuerzo singular, una obra original, inspirada en la realidad del Perú y adaptada a la de otros países latinoamericanos. Empero, lamenta, “durante dos gobiernos sucesivos, o sea durante diez años, esta Reforma fue, en gran parte, destruida” (p. 113). En tanto, Palomino (1993) manifiesta, en su balance, que diversos aspectos que eran positivos de esa reforma educativa devinieron en negativos, por un mal manejo o radicalización. “Su fracaso se debe a que fue muy mesiánica, muy utópica, inmensamente vertical (...). Por otra parte la economía no la ayudó sino en los primeros tiempos. Se hundió por sus propias fallas” (p. 75), afirma.

Posteriormente, la Constitución de 1979 asignó una nueva visión a la educación, que Palomino (1993) califica de excelente y superior, inclusive por encima a la Carta Magna de 1933, aunque algo reglamentarista (p. 87).

Pero es hasta 1982 cuando se promulgó la siguiente Ley General de Educación, la N° 23384, que estableció cambios en la estructura del sistema: desaparecieron las ESEPS²⁰ (iniciadas en la reforma del gobierno militar), se regresó al sistema de primaria (de 6 años), contra los 9 de la básica, entre otros. “Por otra parte la Ley tiene un punto de partida y una fundamentación constitucional más sólida que la anterior, ya que se centra más en la persona y la sociedad” (p. 94), refiere Palomino y especifica que la anterior, sin negar esto, se centraba más en el Gobierno Revolucionario y concretamente en el Ministerio de Educación. Critica, además, que la Ley anterior daba la impresión de algo totalmente legislado y terminado, sin posibilidad de réplica o cambio, a diferencia de esta que aparece como algo que da la oportunidad para que la sociedad la termine. Sin embargo, indica que en cuanto a su reglamentación, en su primera parte, durante el gobierno de Fernando Belaunde (1980-1985), tuvo bastante tranquilidad y un manejo respetuoso de los colegios; pero en la segunda parte, en

²⁰ Las ESEPS fueron las Escuelas Superiores de Educación Profesional, en las que se ofrecía el primer ciclo de la educación superior y se obtenía el título de Bachiller Profesional.

el mandato de Alan García (1985-1990), “hubo mucho más reglamentarismo y ciertas tensiones” (p. 95).

Delgado (1992) cuestiona la inusitada rapidez y escasa convocatoria a una amplia comisión que analice la problemática educativa y elabore la Ley de 1982. Debate, igualmente, que se regresaba al obsoleto sistema educativo que escinde la educación básica en primaria y secundaria, atentando contra el sistema unitario e indivisible de la formación de niños y adolescentes (p. 62).

De 1980 a 1992, Palomino (1993) indica que un aspecto que caracterizó al sector fue el aumento improductivo del sector administrativo estatal (p. 87) y la creciente influencia del terrorismo en todos los sectores (p. 89). La crisis económica de entonces (de los últimos 20 años) incidió negativamente en todo el país: en lo educativo, no solo en maestros y directores con escasos sueldos, también por el impacto en las familias, cada día con menos alimentación, salud, comodidad para estudiar y necesitados del trabajo del niño o joven para mantener la economía del hogar. Lo cual, más otros factores, produjeron el gran deterioro de la calidad educativa de esos años (Palomino, 1993, p. 91).

A inicios de 1990, escribió el docente Mavilo Calero Pérez (1992), quien ha recibido las Palmas Magisteriales, que “no es exageración sino realidad comprobada y comprobable” que vivimos la crisis de la educación en todos sus niveles (tanto de primaria, secundaria, superior y universitaria). Denunció que algunos de los principales problemas son la impunidad a la corruptela, la falta de selección de personal, la intromisión política, la improvisación de autoridades y docentes, la carencia de infraestructura, la indiferencia por la formación integral de los alumnos, entre otros (p. 130).

Este es, grosso modo, el desarrollo educativo peruano, a nivel general, durante el siglo XX, con atención en las etapas cercanas a la promulgación de las leyes orgánicas de educación (1901, 1920, 1941, 1972 y 1982), especialmente en las últimas por su proximidad al periodo de publicación de los “Cuadernos de Bitácora” de LAS, es decir, de 1977 a inicios de 1994, cuando apareció el último

escrito. Algunas de esas leyes se mencionan en las columnas de Sánchez y tienen relación con el devenir de la universidad peruana en ese siglo, el cual se profundiza a continuación, con la intención de contar con mayores herramientas de análisis para el estudio del discurso sobre la universidad de LAS.

4.1.1 Educación universitaria: reformas, contrarreformas y leyes

El proceso universitario en el siglo XX tiene avances y retrocesos, lo que se evidencia en las leyes universitarias de cada etapa de la historia del Perú. Sobre ello, Estuardo (1994) advierte que “estudiar las normas legales universitarias de cualquier país es de suyo complejo. Generalmente son muchas, enmarañadas entre ellas, traslapadas o perdidas” (p. 11). Hasta 1994 –año en el que finaliza el periodo de análisis de esta tesis–, Raúl Estuardo identifica unas 60 normas legales (leyes, decretos o reglamentos) referidas a la universidad; de las cuales 15 son coloniales y 45 republicanas (p. 16). En este trabajo solo se abordan las leyes universitarias esenciales del siglo XX (y, entre otras, se exceptúan las constituciones, que aunque han sido parcas y olvidadizas de la universidad, se han referido al tema –según Estuardo–, como las de 1979 y 1993).

Reflejo de esa diversidad de normas son los momentos vividos en la universidad, como los de los años 1571, 1861, 1866, 1876, 1902, 1920, 1928, 1931 y 1946, por ejemplo, que LAS denominada como: “reformas”, “contrarreformas” y hasta “antirreformas”. Sánchez (1969a) escribía, al respecto: “ya estamos habituados a que cada “revolución” traiga en su equipaje, una nueva Constitución, una nueva ley de responsabilidades, una nueva legislación tributaria (siempre en ascenso) y un nuevo estatuto Universitario” (p. 256).

En general, Luis Alberto Sánchez (1973) analizaba que “tiene el Perú peculiaridades dignas de consideración y hasta, a ratos, alabanza” (p. 199). Refería que despertaba interés que la universidad peruana, en varias ocasiones de su historia, “mostró una fisonomía *sui géneris* y se puso al paso de lo moderno,

superando otros aspectos de la vida nacional. Por ejemplo: en 1920, en 1931 y en 1946” (p. 199). Afirmaba que, en esas tres fechas, la universidad peruana dio un salto hacia adelante. Progresó en meses lo que debió hacer en décadas:

Desde el punto de vista organizativo, constituyó auténticas repúblicas de maestros y alumnos, y teóricamente de graduados. Desde el estudiantil, una democracia que, en el último de dicho periodo, hizo efectivo el principio de la representación de las minorías. Desde el docente, eliminó profesores arcaicos, estimuló a los jóvenes y fomentó la carrera magisterial, escala por escala, hasta llegar al profesorado de tiempo completo. Desde el cultural, propició la investigación en la Escuela de Altos Estudios y los seminarios e institutos; la difusión, por medio de su Extensión Cultural; el análisis de la realidad, con sus nuevos Institutos de Geografía, Farmacología, Petróleo; reorganizó la Biblioteca; creó el Instituto de Periodismo; multiplicó los viajes de estudios y la contratación de profesores extranjeros y de especialistas nacionales. (p. 199).

Aunque, lamentaba que todo eso fue pasajero o “cuando mucho se prolongó por tres años la última y más dilatada de las veces”, lo que originó sus muchos retrocesos y estancamientos (p. 199). Escribía que pese a que la universidad peruana tiene o poco o nada que envidiar a cualquier otra, “lo que se refiere a la Universidad como cuerpo, deja mucho que desear” (p. 200).

En concreto, Sánchez (1961) sostenía que la velocidad con que cambia este mundo es el acicate que empuja a la reforma de su universidad, según las realidades locales en que se desarrolla. “Aquella velocidad se llama “estudiantado” o juventud: las realidades locales se traducen por “Patria”” (p. 38). Por ello indicaba que, como la realidad varía a gran velocidad, la universidad, al igual que todas las instituciones, sufre de periódicos retrasos.

El arrancarla de esos intermitentes retrasos, y adecuarla a las necesidades contemporáneas, en toda su amplitud, es lo que se ha denominado reformas universitarias. Pero, la Reforma Universitaria –en singular y por antonomasia– es el empeño por llevar a cabo dicha tarea en la Universidad contemporánea de América Latina, a partir de 1918, que es cuando, en puridad de verdades, se inicia nuestro siglo XX. (p. 39).

Anotaba que las diferencias entre las *reformas universitarias* se encuentran en los rasgos propios de la sociedad en que se desarrolla y del tiempo a que se

enfrenta. Y define la Reforma Universitaria “como un movimiento para adecuar a la Universidad clásica a las necesidades del mundo contemporáneo”.

De ahí que, Sánchez (1969a) advierte que quien pretenda reducir la Reforma Universitaria al mero ámbito de la universidad, cometería un grueso error. Siendo la universidad en América Latina espejo fiel de la existencia colectiva, sus variantes se refieren tanto a la una como a la otra, asegura. “Por consiguiente, la Reforma Universitaria fue y sigue siendo un reflejo de la existencia ciudadana” (pp. 62-63), afirma. Sobre los objetivos de la reforma, resume (1961), en general: “(...) unidad del ente universitario mediante el estrecho contacto entre todos sus miembros, renovación periódica y democrática, enseñanza e investigación dinámica, calado veraz de la realidad inmediata o nacional, servicio al pueblo en que se vive y ampliación del horizonte nativo a través de la cultura y dentro de la libertad” (p. 208).

Respecto a los continuos vaivenes universitarios, Basadre (1960) preferirá, un poco jocosamente, usar la frase “mejoramiento universitario” antes que “reforma universitaria” por el exceso de abusos en nombre de esa palabra (p. 162) o escribir “reforma de la reforma” (p. 164) para graficar esos constantes cambios.

En tanto, Rojas Galarza (1992) afirma que la diversidad de leyes sobre educación que se dictaron durante la República duró muy poco, ya sea por su inaplicabilidad o por los intereses de las facciones que asumieron el poder del Estado (p. 45). Denuncia que las numerosas leyes tienen causas e intereses y casi siempre fueron pocos o nulos sus efectos (p. 47). Por su parte, aunque Salazar Bondy (1965) sostenía que en nuestro país no se ha tenido nunca paciencia de reformar, debido a que la improvisación y el apresuramiento no han permitido madurar pausadamente las transformaciones, también hacía referencia a una reforma constante, que se inicia en 1919, pero que, producto de los retrocesos de la universidad, mantendrá su estado de reivindicación por muchas décadas, con algunos años más álgidos que otros en los que despertaba el inconformismo y la organización de los universitarios (p. 22).

Así pues, Sánchez (1961) sostenía que, como las urgencias sociales y nacionales son cada día más intensas, en razón de la explosión demográfica y del vertiginoso adelanto de la ciencia y la técnica, el primer postulado de la universidad contemporánea es, justamente, responder de inmediato al reto de esas necesidades. La segunda condición es que la universidad debe responder al reto de las limitaciones materiales y docentes propias de la evolución del país en donde actúa (p. 38) y “(...)”, en tercer término, *la Universidad deberá considerar el reto representado por la aptitud de individuos, tanto docentes como discentes*” (p. 39).

En suma, la reforma en específico y la institución universitaria en general fueron interés constantes en LAS. Por ello, seguidamente, ampliamos el estudio de la universidad peruana y sus cambios en el siglo XX.

4.1.1.1 Reforma Universitaria de 1901 y 1902

Es la “reforma humanística” según LAS (1961). Se enmarca en el contexto de las secuelas de la Guerra del Guano y el Salitre; de las vicisitudes políticas que se vivían en el país y que comprometían a la Universidad, y se relaciona con la Ley Orgánica de Instrucción de 1901. Sánchez recuerda que se la criticó por ser de estricta inspiración francesa en circunstancias en las que en Francia, al año siguiente, “se derogó la Ley en que se inspiró la nuestra” (p. 55). No obstante, agrega que: “(...) de todos modos, es una Ley que da vida a la orientación humanística de nuestra enseñanza y por muchos conceptos una transformación fundamental de nuestra educación”. Además, ratifica la autonomía absoluta de la universidad; considera a las universidades menores de Arequipa, Cusco y Trujillo; mantiene las mismas facultades; limita el número de cátedras a dos por profesor (p. 56), entre otras medidas. Por su parte, Estuardo Cornejo (1994) resalta que se restituye autonomía al Consejo Universitario frente al Consejo Superior de Educación (p. 35).

No obstante, Sánchez (1961) afirma que es a partir de 1905, y con toda precisión desde 1918²¹, cuando la inquietud en las universidades latinoamericanas se concentra en el propósito de *reformularlas*. “El caso del Perú no escapa a tan natural y laudable deseo, y, en ciertos aspectos, hasta lo sintetiza, encarna y conduce” (p. 37), indica y agrega que: “A nadie que posea cierto nivel cultural y alguna tendencia al mejoramiento, atemoriza la palabra *Reforma*. Mucho menos cuando se le agrega el adjetivo: *Universitaria*”. Por ello, afirma que si hay algo lógico, ajustado a la realidad, es que en toda institución de cultura, “el deseo de progreso (cuanto más veloz y completo tanto más ambicioso y, en este campo, digno de aplauso) sea el que guíe el pensamiento y la acción de sus componentes”. Concluye en que la insatisfacción lejos de representar un mal, resulta aquí un bien (p. 37).

4.1.1.2 Reforma Universitaria de 1919 y 1920

El movimiento que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba, en Argentina, por la reforma de la universidad, señaló el nacimiento de la nueva generación latinoamericana, sostiene Mariátegui (1971) e indica que ese mismo origen impulsó el proceso de agitación universitaria en otros países como Uruguay, Chile, el Perú, etc. (p. 122). Según el autor de *7 ensayos*, la universidad pasaba por una crisis estructural, espiritual, ideológica: “La crisis no se reduce a que existen maestros malos”. Mariátegui (1997) refiere que consiste en que faltan verdaderos maestros (p. 104): “Las universidades necesitan para ser vitales, que algún soplo creador fecunde sus aulas” (p. 105).

²¹ En enero de dicho año, Estuardo (1994) señala que se expidió la Ley Orgánica de Enseñanza N° 2690, el último cuerpo orgánico legislativo que precedió a la eclosión de la Reforma Universitaria de 1919. “Extensa ley que dedicó una larga sección –la cuarta– a la enseñanza superior. El título I estuvo dedicado a la Universidad Mayor de San Marcos de Lima. También se abrió [sic] normas para la creación de universidades particulares (art. N° 500)” (p. 35), escribe y explica que la norma tuvo que soportar los embates que, al año siguiente, comienzan a traer los vientos reformistas procedentes de Córdoba (Argentina) (p. 36).

Sánchez (1969b, vol. 1) recuerda que, a raíz del grito de Córdoba, se buscó liquidar el estado feudal de la universidad. Para ello necesitaban exonerar de sus cargos a los catedráticos anticuados; dar participación a los estudiantes en ciertas decisiones universitarias; volver dinámicas la enseñanza y el aprendizaje; crear seminarios; dar oportunidades para que los alumnos que trabajasen pudiesen sostener sus estudios (p. 144). Agrega (1961) que otros propósitos fueron la modernización de la universidad, extender sus investigaciones a temas de actualidad nacional y al interés en los problemas sociales del momento (p. 61).

El movimiento de esa Reforma tenía que atacar esa estratificación conservadora de las universidades, así como la exclusión de la enseñanza a los intelectuales independientes y renovadores. Dos postulados cardinales fueron: la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades y el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad (Mariátegui, 1971, pp. 129-131). Basadre, en cita de Barrantes (1989), consideró que la Reforma de 1919, aparte de un estallido de clases medias en la población estudiantil, fue una demanda clamorosa por una enseñanza mejor, una protesta ostensible contra lo que entonces se calificó como “esclerosis de la docencia” (p. 87).

Los resultados de esa Reforma fueron la Ley N° 4002 y la Ley Orgánica de Educación Pública N° 4004, que recogió, en general, varios principios de la Reforma. Por ejemplo, acogieron las tachas de los estudiantes a un grupo de profesores y autorizaron su sustitución (Sánchez, 1961, pp. 60-61). El historiador Waldemar Espinoza (2010) indica que desde entonces las universidades San Antonio Abad y San Marcos empezaron a deshacerse de su estilo elitista, aristocrático y burgués, para dar lugar a las clases sociales medias y por último a las populares. “De manera que, desde 1920, en la situación de Lima ya podemos llamar a San Marcos la Universidad del Perú y de los peruanos” (p. 165), asegura.

José Antonio Encinas, al ser rector de San Marcos, hizo suyos los principios de la Reforma y llevó a cabo una verdadera transformación de la vida universitaria,

sostiene Barrantes (1989). Afirma que: “Por primera vez, un educador ejercía la máxima autoridad y era llevado a tan alto sitio por los estudiantes. Lamentablemente, su rectorado fue fugaz por las vicisitudes políticas y Encinas se vio obligado nuevamente a abandonar el país” (p. 86). Marrou (2002) manifiesta que “su rectorado impulsó el primer ensayo de participación estudiantil en el gobierno del claustro, en la proporción de un tercio” (p. 258).

Reabierto la universidad, luego de un periodo de receso, las conquistas de la Reforma resultaron escamoteadas, en gran parte, por la nueva organización, indica Mariátegui (1971). Denuncia que el descuido en la designación de delegados permanentes, la ausencia en el reclamo para conseguir mejores métodos de enseñanza y la intensificación de los estudios, la vaguedad y la imprecisión del programa, así como la inconstancia de los alumnos, entre otros factores, propiciaron un reducido avance y hasta detenimiento de la Reforma Universitaria, entendida como una reforma de la enseñanza, a pesar de la nueva ley orgánica y de la mejor disposición de una parte de la docencia (p. 142). Por ello indica que esa conjunción de contingencias adversas tenía que producir inevitablemente el resurgimiento del viejo espíritu, conservador y oligárquico: “Decaídos los estímulos de progreso y reforma, la enseñanza recayó en su antigua rutina. Los representantes típicos de la mentalidad civilista restauraron su pasada absoluta hegemonía” (p. 144). Por su parte, Sánchez (1961) narra que la Reforma entró en colapso en 1924, al abandonar el país y la rectoría el doctor Villarín (p. 111).

4.1.1.3 Contrarreforma de 1925 y Reforma y Ley Universitaria N° 6041 de 1928

Las conquistas de la Ley de 1920 habían sido paulatinamente eliminadas, por lo que la universidad vivía, de nuevo, bajo un régimen netamente reaccionario, recuerda LAS (1969b, vol. 1). “No existían ya delegados estudiantes en el Consejo Universitario. El civilismo se había readjudicado la propiedad y tenencia de San

Marcos. Nuestra Reforma del año 1919 estaba siendo barrida por el viento de la Restauración” (p. 228), recuerda. Sánchez (1961) sostiene que se vivía una época políticamente muy áspera para San Marcos, a causa del propósito reeleccionista del presidente Leguía y la oposición de alumnos y autoridades universitarias (p. 67). Por todo ello, asevera (1969b, vol. 1) que “se puso en evidencia la necesidad de una nueva ‘Reforma’ que superara a la de 1919” (p. 370).

Entonces, el ministro de Educación, Pedro M. Oliveira, elaboró la nueva Ley Universitaria N° 6041, promulgada en los primeros meses de 1928, que autorizó al Ejecutivo a expedir el Estatuto Universitario de ese año. Ese Estatuto fue técnicamente superior a la Ley de 1920, excepto en dos puntos: la conformación del Consejo Superior Universitario, en el que infortunadamente se dio al Poder Ejecutivo mayoría, y a la supresión de toda representatividad de alumnos (Sánchez, 1969b, vol. 1, p. 228).

LAS (1961) refiere que la característica de esta nueva Ley es la contradicción: ya que es una interesante mezcla de autoritarismo, puesto que pone la autoridad de las universidades del país en manos de un Consejo Nacional de Enseñanza Universitaria²², y liberalidad. “Pero, tocante a la carrera docente, fue una Ley mucho más completa y progresista que la de 1920. Reconoció las categorías de Catedráticos Principales, Auxiliares e Interinos y admitió la de Libres” (pp. 68-69); lo cual permitió el ingreso en San Marcos de muchos jóvenes profesores como Raúl Porras Barrenechea o Jorge Basadre.

Marrou (2002) cita que Encinas, al hacer una revisión crítica sobre los diferentes movimientos de Reforma Universitaria ocurridos durante los primeros treinta años del siglo XX, manifiesta que no llegaron a constituirse en movimientos que planteen una verdadera transformación de la institución universitaria: calificándolos como movimientos de reformas básicamente del aspecto académico. Por ello, Encinas sostenía que ellas en general: “estaban circunscritas

²² Estuardo (1994) explica que se trató de un organismo híbrido, gubernamental y universitario, con enormes poderes: elige a los rectores y decanos, veta nombramientos de profesores y aún los despiden, entre otras facultades (p. 38).

a renovar la docencia y a cambiar el régimen de estudios; los ideales de la Reforma no abarcaban problemas de orden social universitario y, menos aún lo relativo a la vida integral del estudiante” (p. 267).

4.1.1.4 Contrarreforma de 1930 y Reforma Universitaria de 1931

El Estatuto de 1928 rigió dos años hasta que en el gobierno de Sánchez Cerro –de duros y sangrientos choques con los estudiantes– se inaugura la reforma de 1930, cuenta Estuardo Cornejo (1994). “Sánchez Cerro restablece entonces ese año la Ley Orgánica de Enseñanza de 1920 y dicta al año siguiente –1931– un Estatuto Provisorio para San Marcos” (p. 38), describe.

LAS (1961) especifica que, en los últimos meses del gobierno de Leguía, la universidad había entrado en franca beligerancia política (p. 74), a lo cual se sumó la intervención del nuevo gobierno militar de Luis M. Sánchez Cerro, que restableció en el rectorado de San Marcos al doctor Manzanilla, quien “pretendió oponer un sólido frente profesoral a la rebelión de los alumnos”; a lo cual, la Junta de Gobierno “azotada por encontradas pasiones e intereses, acordó designar una comisión de Reforma” (p. 75). Recuerda que la comisión, luego de numerosas sesiones, reconoció el cogobierno, con una representación de alumnos equivalente a un tercio. No obstante, la Junta no quiso promulgar el Estatuto elaborado por esa Comisión. “Entonces se realizó la segunda ocupación de San Marcos, por los alumnos”, la cual, pese a llegarse a un acuerdo sobre el nuevo Estatuto Universitario, respaldado por los ministros de Instrucción, que aceptaron las sugerencias de la Comisión y elaboraron un decreto-ley promulgatorio del nuevo Estatuto, devino en violencia (p. 76). “La Ley, empero, empezó a funcionar enseguida: era una nueva victoria de la Reforma” (p. 77), indica. Según Sánchez, la universidad cambiaba su fisonomía con ese estatuto:

Dejaba de ser un conjunto de escuelas profesionales para pasar a ser un vivero de institutos de investigación, propagación y enseñanza. El sistema de estudio sería flexible (...). No se hablaba de asistencia obligatoria, sino de trabajo obligatorio (...). En general se

dejaba a los Reglamentos de cada Universidad mucho campo para disponer de su materia docente y discente. (p. 77).

Encinas, en cita de Barrantes (1989), afirma que la Reforma de 1931 nació como manifiesto de renovación social, no solo de la universidad sino del pueblo. Sostiene que el gobierno universitario estaba en manos exclusivas de un profesorado engreído y respaldado por conveniencias políticas: “El llamado cogobierno no tuvo otra finalidad que agrupar energías dispersas de los maestros y los estudiantes para encaminarlos hacia un propósito común” (p. 86).

El Estatuto Provisorio de San Marcos fue promulgado por Decreto Ley N° 7029, en febrero de 1931. A pesar del supuesto interés político, no era, sin embargo, absolutamente retrógrado ya que daba representación a los estudiantes en el Consejo Universitario y la elección del rector tenía, también, cierto cariz democrático. Sin embargo, rigió escasamente un año y tres meses al agravarse los acontecimientos políticos (Estuardo, 1994, p. 39). Sánchez (1961) detalla que todo el trabajo reformista quedó interrumpido cuando, en pleno periodo de vacaciones y a raíz de la sublevación de una escuadra en El Callao, el gobierno de Sánchez Cerro decretó la clausura de San Marcos el 9 de mayo de 1932²³ (p. 80).

4.1.1.5 Contrarreformas de 1935 y de 1941

La clausura de San Marcos duró hasta agosto de 1935, pese a los esfuerzos de docentes y alumnos por continuar su trabajo académico (p. 80). Sánchez (1961) cuenta que se trabajó por poner de nuevo en marcha a San

²³ Según una publicación de la Asamblea Nacional de Rectores (2001), el Decreto de Clausura, con el que se suspende el funcionamiento de San Marcos, se emitió el 8 de mayo de 1932. En el documento se pretexto, textualmente, para tal decisión: “Que la rebelión estallada en los cruceros de la Armada comprueba la existencia de actividades sectarias que ponen en peligro la estabilidad social; - Que la propaganda agitadora que inspira tales actividades ha salido y sale actualmente de la Universidad de San Marcos de Lima, donde existen grupos extremistas afiliados al Soviet y cuyas actividades se realizan con la tolerancia de las actuales autoridades universitarias” (p. 116).

Marcos, por lo que, “aunque reinaba un nítido estado policial”, se promulgó el nuevo Estatuto Universitario en junio de 1935, que revocaba el de 1931 y tuvo vigencia hasta 1941 (p. 83).

El Estatuto de 1935, dictado por Ley N°7824, fue formulado por una comisión mixta y contenía 249 artículos. Los primeros títulos perseguían el apoliticismo universitario absoluto, además de que no concedía la representación estudiantil, “aun cuando esgrimía una autonomía más declarativa que real” (p. 40), señala Estuardo Cornejo (1994). En tanto, la Contrarreforma de 1941 fue producto de la Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359, que Estuardo (1994) explica como una Ley integral, es decir, referente a toda la educación: primaria, secundaria y superior (p. 41). Sobre ella, Sánchez (1961) señala que:

En general, la Ley Orgánica de 1941 se caracteriza por su carácter centralista. Robustece la autoridad del Consejo Universitario, pero, a la vez, rompe ciertas normas de las Universidades, al otorgar al “nombramiento directo” de los profesores el mismo valor que a los por concurso (...). En la época en que se dictó esta Ley, el Perú se esforzaba por recuperar su rumbo democrático. La guerra mundial ejercía notoria influencia en el ambiente. De toda suerte no reinaban libertades plenas. Si alguien dudara de ello, bastaría preguntar si en la Universidad tenían alguna representación los alumnos: como lo demuestra la experiencia, la respuesta afirmativa denunciaría la vigencia democrática; la negativa, el predominio dictatorial. (p. 87).

En esa Ley –sostiene Estuardo (1994)–: “La autonomía era declarativa y la participación estudiantil nula. Los estudiantes no tenían intervención ni siquiera por intermediarios como en el Estatuto del 28”. Añade que “si bien era virtud de la ley su carácter integral, no lo era, en al ámbito universitario, su anodina posición y recurrente anti-reformismo” (p. 41).

4.1.1.6 Reforma Universitaria de 1946 (Ley N° 10555)

Hacia 1945, LAS (1969b, vol. 2) rememora que la universidad había dado un vuelco bajo sucesivas tiranías. Evoca que, salvo cortos lapsos de libertad, el Perú vivía bajo leyes de excepción de represión desde 1921. Etapa en la que la

universidad era el único espacio para cambiar ideas y redactar documentos de protesta, sin el peligro de la intervención policial. La dictadura trató de destruir algunos de los principios aún existentes de la Reforma de 1919, como la participación de alumnos o delegados en los órganos directivos de la Universidad (p. 785). Sostiene que, además de los justos reclamos, había que modificar la estructura de la universidad, desfigurada mediante el Decreto-Ley de 1935, a raíz de su receso de tres años. Por lo cual, en setiembre de 1945 se designaron en el Parlamento comisiones presididas por José Antonio Encinas y el mismo Sánchez cuyos trabajos concluyeron en 1946, con la promulgación de la nueva Ley Universitaria N° 10555 (p. 786).

La Ley fue la “síntesis de los anhelos reformistas bosquejados desde 1919” (p. 87), indica Sánchez (1961). “El Estatuto Universitario de 1946, se caracteriza por la libertad y amplitud del proceso de su discusión, por su contenido orgánico y por su aplicación fructuosa”, (p. 88) añade.

Estuardo (1994) manifiesta que la Carta Constitutiva de la Universidad Peruana, como también se denomina a ese Estatuto, a pesar de su interesada dación política, tiene una nueva orientación. “Devuelve autonomía real a la Universidad y restituye la participación estudiantil en proporción de un tercio (...). La organización académica, frente a la anterior, es novedosa”, refiere. Pero, manifiesta que lo irregular de la ley puede advertirse en los mecanismos electorales y de manejo político: “Eran los tiempos en que un solo partido político controlaba las universidades” (p. 42).

Fue así que la Universidad ingresó a una nueva etapa, mucho más progresista. Se estableció el Colegio Universitario, se crearon nuevas facultades, se dio vida a varios institutos y seminarios, se modernizó el aparato docente y administrativo; pero quedaban en pie otros problemas (Sánchez, 1969b, vol. 2, p. 789). Gabriel del Mazo (1967) señala que esa ley, por su integral planteamiento relativo a la comunidad, gobierno y fines de la universidad, a la armazón de sus ciclos internos, a sus instituciones docentes y científicas y al contenido y

correlación de los estudios, “creemos sea la más importante legislación universitaria reformista en nuestra América” (p. 320).

4.1.1.7 Contrarreforma de 1949

El año de 1949 es señalado por LAS como el inicio doloroso del “proceso de la atomización de San Marcos”, que solo dejó fragmentos “de los sanos propósitos de los reformadores de 1861, 1876, 1902, 1920, 1928 y 1946”. Sánchez (1961) explica que, en abril de ese año, la Junta Militar, que encabezó el general Manuel A. Odría, “de las menos académicas y constructivas de nuestra historia”, dictó un decreto-ley, “avalado por la inopia pedagógica de sus firmantes”, anulando la Ley 10555, es decir el Estatuto Universitario de 1946. Afirma que:

Fue todo ello tan improvisado y necio, que a renglón seguido del mencionado decreto-ley número 11007, se dictó el número 11015, según el cual debían restituirse a San Marcos los institutos que la ley 10555 le había asignado, con la sola excepción del Colegio Universitario, precisamente el logro más promisor y fecundo de la Reforma de 1902, 1931 y 1946. (p. 15).

Asimismo, escribió (1961) sobre esa etapa que: “San Marcos ha atravesado en sus últimos doce años por un proceso que se podría definir como la de un lento suicidio. Me equivoco: más bien ha sido y es víctima de un impune y sin embargo público matricidio (...)”. Explica que:

Sin pensar en el porvenir de la Nación, se infirió a la Universidad evidente daño, palpable en hechos como los siguientes: se debilitaron los vínculos inter-facultativos; se quebró la unidad entre profesores y alumnos (...); se abrió un abismo con la Secundaria, a la que se vilipendió inexorablemente (...); se imprimió un sesgo absolutamente profesional a la enseñanza universitaria, olvidando la investigación y la formación humana (...). (pp. 14-15).

Sánchez (1961) cuestiona que la universidad se convirtió en un conjunto de facultades profesionales, unidas nada más que por el vínculo de una tradición y un presupuesto. La participación estudiantil o cogobierno había sido abolida (p. 34) y “la autonomía se conservaba en el nombre: de hecho había dejado de existir

radicalmente” (p. 35). Esa crisis universitaria estaba perfilada desde el Estatuto de 1935. No la atenuó mucho la Ley de 1941. En 1946 empezó la tarea de un rápido rescate de los valores de la Universidad, hasta abril de 1949 cuando se deroga la Ley 10555, que había revitalizado a San Marcos y a la Universidad Peruana (Sánchez, 1961, pp. 26-27).

En tanto, Estuardo (1994) cuenta que el golpe militar de Odría, de octubre de 1948, cambiaría, al año siguiente, el *status* universitario. Señala que el 8 de abril de 1949 se dicta el Decreto Ley N°11003, cuyo primer considerando estipula suprimir el llamado cogobierno, al derogarse la Ley N° 10555. Pocos días después, el 6 de mayo de 1949, se dicta otro Decreto Ley, el número 11015. No se dará ningún dispositivo hasta 1960 (p. 43).

Por todo ello, Sánchez (1961) apunta que el periodo 1949-1956 puede señalarse entre los “más retrógrados de la historia de San Marcos”. Critica que el Decreto-Ley 11003 haya restaurado la contrarreformista Ley 9359 de 1941. “Nadie que conozca las vicisitudes de San Marcos ha podido dejar de lamentarse de esa etapa” (p. 94), acota.

Por esos años, Salazar Bondy (1965) insistía en la necesidad de una nueva Reforma Universitaria debido a que “nuestra Universidad no cumple con sus fines docentes, científicos, culturales y sociales” (p. 128). Afirmaba que la universidad es problema porque no enseña suficientemente, no ayuda prácticamente al estudiante, no crea ciencia en la medida exigida y no promueve el ascenso de la Nación a niveles superiores de vida colectiva (p. 128). Igualmente, sostenía que “es obvio que el sistema entero, la estructura real de la Universidad, falla” debido a que, primordialmente, no se cuenta con las rentas necesarias para ayudar al alumno y, de otra parte, para contratar buenos profesores que se dediquen enteramente a la universidad (p. 132).

En 1956 se dio un nuevo viraje político en la historia de la República hacia la democracia, en la que el gran vencido fue la dictadura, cuenta LAS (1961). Por

ello, al iniciar los años 60, “volvieron a resonar las enmudecidas consignas de la Reforma Universitaria” (p. 35).

4.1.1.8 Ley Universitaria N° 13417 de 1960

Luego de las difíciles circunstancias vividas en el periodo transcurrido entre 1949 y 1960, se volvió a aspirar a una nueva reforma universitaria. Predominó un legítimo y desinteresado afán por trabajar por la recuperación del sentido de universidad, “por la congregación de disgregados conjuntos de Facultades rivales en que se había transformado San Marcos” (p. 36), señala LAS (1961).

“La ley N° 13417 es el ordenamiento final de un tipo de Universidad facultativa, centralista, algo rígida a pesar de su discreta flexibilidad curricular”, argumenta Estuardo (1994). Agrega que por primera vez se señalan con claridad los fines de la universidad y el fantasma de la politización de los miembros del claustro universitario ya no asusta como en la ley anterior (p. 43). “Acierto de la ley es la creación del Consejo Inter-Universitario, constituido por los Rectores de las universidades, para tratar los problemas que atañen en común a las universidades y formular las recomendaciones pertinentes (art. 76). Este será el germen del Sistema de la Universidad Peruana de 1969” (p. 44), agrega.

Por entonces, Salazar Bondy (1965) señalaba que la universidad había crecido enormemente, “convirtiéndose en un plantel al servicio de grandes grupos de estudiantes”. Pero objetaba que “todos los factores señalados nos indican pues que es preciso dar un nuevo contenido a la Reforma Universitaria. La que se inició en Córdova cumplió ya su función”. Explicaba que a los nuevos problemas y a las nuevas situaciones reales, ante las urgencias de nuestra crisis actual y de los imperativos nacionales de la hora: “es preciso responder con nuevas fórmulas, con medidas e instituciones adecuadas y con una actitud creada por el espíritu contemporáneo” (p. 225). En tanto, Estuardo (1994) apunta que la Ley N°13417

rigió hasta el 18 de febrero de 1969, en cuyo interregno se crearon 25 universidades en el país (p. 44).

4.1.1.9 Ley Orgánica de la Universidad Peruana N° 17437 de 1969

El Decreto Ley N° 17437 o Ley Orgánica de la Universidad Peruana fue promulgado el 18 de febrero de 1969, durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado. Sus fines eran “la formación elevada o integral al hombre”, “la consecución de los objetivos del desarrollo del país”, “el logro de una sociedad justa” (p. 30), indica Estuardo (1994). No obstante, afirma que era una “ley absolutamente vertical, complexiva, impuesta como una directiva militar y –bajo la fachada de modernizante– calco en mucho de las universidades norteamericanas” (p. 44).

Sánchez (1969a) denuncia que si hay algo contrapuesto institucionalmente es la vida universitaria con la vida castrense: “La una descansa en el debate, la otra en la consigna (...). De esta discrepancia entre la razón y el acto, entre el principio y el suceso surgen varias de las dificultades que sufrimos” (p. 231). Sostiene que es una “ley” contradictoria y en muchos aspectos inconsistente, aunque dada en un momento favorable y propicio (p. 255). Agrega:

En segundo término, debemos declarar nuestra radical disconformidad –y es la de todo el Perú pensante– frente al modo de formular este decreto-ley. Por elemental respeto a la Nación, a su juventud, a la Universidad, a sus autoridades y profesores, se ha debido formular consultas y promover debates internos, los cuales pudieron ser a plazo corto y fijo y bajo cierto sigilo, pero de ninguna manera puede aceptarse el sistema de clandestinaje y anonimato total cuando se trata de cuestiones como la que nos ocupa. (p. 256).

Asimismo, añade que la Ley se caracteriza por su tono absolutamente autocrático, dictatorial, monocrático y antidemocrático, “lo cual calza a maravilla con la tendencia fascitoide de sus inspiradores y la del clima en que nace y se le va a aplicar”. Sobre su contenido, encuentra inaceptable la parte “doctrinaria” del Decreto, así como lo referente a los “fines” de la universidad (p. 257).

El historiador Soto Rivera (2000) describe que el sistema establecido por la dictadura militar pretendió poner bajo su control a las universidades a través de medidas como poner en la cúspide del sistema al Consejo Nacional de la Universidad Peruana (Conup), con lo cual fue mellada la autonomía, ya que las universidades se integraban al sector educación y dependían del ministerio; desvirtuar la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, al reducir la proporción de sus miembros ante el Consejo Universitario; y dictar disposiciones para desterrar la política de la universidad al solo reconocer asociaciones estudiantiles con fines culturales (p. 25).

En tanto, Estuardo (1994) dice que se trata de un texto legal de corte nuevo en la legislación universitaria peruana. Entre otras novedades, crea el Sistema Nacional de la Universidad Peruana, la estructura departamentalista, el currículum flexible y la orientación empresarial de la universidad (...). La autonomía es también analizada a través de las potestades normativa, académica, económica y administrativa que se le otorga (p. 44). Añade:

La Ley N° 17437 significó un cambio sustancial en la estructura universitaria tradicional. Desajustó su organización clásica, hirió seriamente las organizaciones estudiantiles de corte político y pretendió cambiar la mentalidad profesoral hacia una organización moderna, cierto, pero de patrones extranjerizantes muy ostensibles al servicio del capitalismo y las transnacionales. En un país, además, de evidente retraso académico, con un profesorado de formación mediana y un alumnado todavía más deficiente, esta ley estaba llamada al fracaso. (p. 45).

A nivel general, por entonces LAS (1969a) escribía que la problemática de las universidades latinoamericanas se centra en puntos en común: la necesidad de facilitar comodidades físicas en construcciones y equipamientos, relación íntima y proporcionada entre la educación secundaria y la superior, creación y robustecimiento de nuevos departamentos y facultades íntimamente relacionados con las necesidades de la zona y pueblo respectivos, dotación de rentas adecuadas, entre otros (p. 78).

La masificación del estudiantado²⁴ y también del plantel de docentes generó el descenso de la calidad académica, acota Waldemar Espinoza (2010) y analizaba que la masificación de las universidades estatales se debió a su casi gratuidad, la explosión demográfica, la inmigración del campo a las ciudades, la expansión de la enseñanza primaria y secundaria, más el crecimiento de las clases medias (p. 166). Espinoza añade otros factores de la disminución de la calidad académica de la universidad: sus escasos recursos económicos, el menoscabo de su autonomía y la implantación del autoritarismo, “unas veces maquinado por el Estado y otras por culpa de los grupúsculos políticos. Tal realidad permite comprender la crisis que duró casi tres décadas” (p. 166). Ello motivó que sectores empresariales y políticos crearan, en cadena, en años posteriores, una serie de universidades nuevas de carácter privado en Lima y después en otras ciudades del territorio (p. 167), afirma.

4.1.1.10 Ley Universitaria N°23733 de 1983

Promulgada en el segundo gobierno de Fernando Belaunde Terry²⁵. Fue esperada para llenar el vacío existente, rememora Estuardo (1994). Sin embargo, afirma que “su proceso fue abortivo” ya que “fue hecha con premura, urgida por otras presiones, como las del reclamo de la propia institución”. Denuncia que sus 103 artículos y demás disposiciones complementarias y transitorias, casi nada aportan a la configuración de un modelo que dé nueva fisonomía y nuevo rol a la universidad (...): “La Universidad, para esta Ley, es una nueva fábrica de profesionales, medio modernizante, medio liberal y por eso mismo coyuntural e inauténtica” (p. 46). También critica que la estructura universitaria que establece la

²⁴ La presión demográfica sobre la Universidad, por esos años, crecía considerablemente. En 1960, por ejemplo, las universidades del Perú contaban con un total de 25 mil alumnos. Para 1968, pasaron los 100 mil estudiantes. “Un aumento del 300 por ciento en ocho años representa un aumento anual de 32 por ciento” (p. 232), calculaba LAS (1969a).

²⁵ Cabe referir que la Ley General de Educación de 1982, N° 23384, del mismo gobierno, previamente mencionada, contiene 8 secciones de las cuales la tercera, capítulo XI, está dedicada a la educación superior. “El art. 58 dice que las universidades se regirán por ley especial (que se dictará 8 meses después)”, escribe Estuardo (1994). Esa Ley es la N° 23733.

Ley es la tradicional, sin mayor aporte creador, configurando a la universidad pasiva y retraída de siempre: “Una ley pobre para un país que reclama precisamente dejar de ser pobre” (p. 47).

Al hacer un balance general, sobre toda la legislación universitaria republicana, Estuardo Cornejo (1994) escribe que se caracteriza por presentar constantes antípodas: “Hay normas profundamente retrógradas y otras decididamente progresistas. A menudo unas siguen a otras” (p. 48). En cuanto a la expansión del sistema universitario, Weber Waser (1996) señala que entre 1960 y 1990 el número de alumnos de universidades estatales aumentó más de 1200%, mientras que en el sector privado el crecimiento fue mucho mayor superando largamente el 5000% (p. 64). Barrantes (1989) apunta, sobre el rumbo educativo en el Perú, que “se advierten de inmediato la imitación de lo ajeno, la improvisación, los intentos numerosos y fallidos, los cambios sucesivos, los ensayos sin fortuna” (p. 67).

4.2 La concepción sobre la universidad

A la pregunta “¿qué es la universidad?”, Carlos Cueto Fernandini (2011), educador peruano, señala que es “una corporación académica de maestros y alumnos que, según la frase de Newman, puede caracterizarse como un imperio del conocimiento universal” (p. 329). Adiciona que es un orden en el cual se asocian un grupo de personas atentadas por el convencimiento de que los valores del espíritu y de la cultura no deben ser derrocados ni en la vida personal del hombre ni en la sociedad a la cual aquellas se preparan a servir. Por ello, la universidad debe servir a la sociedad que se expresa en ella como espíritu objetivo (p. 329). “El régimen de obligaciones que la universidad tiene para con la sociedad no es unilateral. También la sociedad tiene el deber de respetar nuestra Academia. La universidad sirve al país, que es una unidad. El país tiene la obligación de servir a la universidad” (p. 330), completa Cueto Fernandini (2011).

La universidad es, en principio, una institución *educativa, económica, social y nacional* (p. 96), escribió Basadre (2005). Detalla que desde el punto de vista *educativo* constituye un centro destinado: a) a la conservación, acrecentamiento y transmisión de la cultura; b) a la formación profesional; c) a enseñar a los jóvenes a preguntarse por iniciativa propia cuestiones fundamentales...

(...) a buscar libremente la verdad, a pensar con honestidad, a ver las cosas como son y con esa firme base, realista, proyectarse hacia un futuro mejor y tratar de concretarlo dentro de un mundo que debe cambiar; a tratar de que las nuevas generaciones sean conscientes de los valores fundamentales y también capaces de analizarlos críticamente de modo que resulten, a la vez, dentro y fuera de la sociedad, apasionadamente, ligados a ella y, más allá de sus estructuras, al mismo tiempo sus promotores para volverlas más humanas y convertirse también en fiscales con mentes y conciencias capaces de controlar el poder y no vegetar solo como víctimas de él; d) al fomento de la investigación sin la cual una Universidad no es digna de ese nombre. (96-97).

Añade que es una entidad *económica* ya que, como persona jurídica, rige un patrimonio necesariamente cuantioso. “Al mismo tiempo, existe en ella una esencia típicamente social, una comunidad cívica formada por profesores, alumnos, graduados, empleados y obreros” (p. 97), refiere. Desde el punto de vista *nacional* es el lugar por excelencia para el estudio objetivo, sereno, desinteresado de los problemas del país, con el fin de contribuir a su auténtico desarrollo; y para el fomento de las actividades, tanto de orden desinteresado como práctico, de extensión, asistencia e investigación de aspectos fundamentales de la realidad, “así como para el nexo permanente con el mundo del trabajo industrial, artesanal y agrícola” (p. 97).

LAS (1973) sostiene que las universidades o son centros de cultura humanística como las clásicas, o son universidades de servicio a la comunidad, como algunas norteamericanas, o son mixtas, “que es donde empieza el riesgo”. Afirma que las del Perú, por tradición y estructura, pertenecen al primer grupo. “La definición por uno de estos caminos implica una definición de la filosofía de una Universidad, y de ello derivará su estructura” (p. 200), manifiesta. Por ello, cuestiona (1973) que:

Siendo Universidad clásica, debe la nuestra conservar la estructura clásica, la salmantina o de Bolonia y Padua, esto es, constituir una República de Estudiantes, entendiendo por tales a los maestros, los alumnos y los graduados: no lo hace; pretende ser Universidad de técnicos, con imperio total del magister. Siendo Universidad clásica, debe dar primacía a las ideas y principios; no lo hace: da primacía a los intereses. Siendo clásica, debe contar con un profesorado exclusivo, desinteresado y académico; no lo tiene: la mayor parte de los profesores obsequian una pequeña parte de su tiempo a la Universidad a la que concurren a poner su huevo diario o interdiario, sacuden las alas y se vuelven a su corral. Siendo Universidad clásica, debiera conceder ancho margen a la investigación o propagación (no sólo instrucción) de la verdad: no lo hace: se dedica a formar profesionales, a otorgar diplomas. (p. 201).

Sánchez (1967) es firme “en rechazar a la Universidad exclusivamente Técnica, supuesta y falsa imagen de la Universidad de hoy y de mañana”. Explica: “Considero a tal tipo de Universidad tan sólo como una parte complementaria de la grande y perenne idea de Universidad; tal como la planificación y la técnica no constituyen para la vida colectica, sino modos o medios para alcanzar una meta superior, la cual consiste en la felicidad y el bienestar de la mayoría, con libertad y dentro de la justicia” (p. 618).

Por ello refiere que la universidad actual no puede moverse en un ámbito más reducido que la de antaño, “por el contrario el suyo por las experiencias acumuladas es mucho más amplio” y que su función de la “que al comienzo fue singular, se hizo después plural; ahora es múltiple” (p. 618). LAS explica que si al comienzo a la universidad le preocuparon problemas transcendentales, después persiguió los profesionales, luego subrayó la investigación, y ahora se dedica también a la técnica: “En realidad las universidades de hoy, no se limitan a lo último, sino que abarcan las cuatro etapas mencionadas, y, por tanto, deben preparar, primero hombres, después ciudadanos, luego profesionales, en seguida investigadores, y por último, para poner en práctica en otro nivel todo aquello, elaborará técnicos” (p. 618).

Por ello –complementa– no se trata de elegir entre un tipo de universidad u otro, sino de acercarnos “por todos los medios y con los mejores fines”, a la solución de los problemas del individuo y de la sociedad, “a los problemas del Perú” (p. 619). Sobre su vínculo con la política, apunta que si bien es necesario

mantener a las universidades libres de la presión de los partidos políticos no se la puede marginar de la política, entendida como la ciencia y el arte de conducir a una colectividad hacia su prosperidad y su progreso, ya que la dirigencia del Estado depende del producto humano que emiten las universidades (p. 621).

De toda suerte la Universidad y la política del Estado no puede desligarse totalmente; ni habría modo de hacerlo, porque, dado el avance de la ciencia y de la técnica y el costo inmenso exigido por el ritmo de tales avances, la Universidad supone una inversión de capitales que ninguna de ellas puede afrontar sin la cooperación y ayuda del Estado o de poderosos entes privados (...). La autonomía universitaria recibe entonces el choque de semejante contraste. (p. 622).

Al respecto, Basadre (2005) sostiene que no puede dejarse sola a la universidad “en nombre del mito decimonónico de la autonomía”. Explica que no solo el Estado sino principalmente la sociedad deben interesarse en su suerte y sentirse responsables de la vida próspera o adversa, deficiente o eficaz que a ella y a los que con ella tengan que ver, les quepa: “En el cumplimiento de las tareas universitarias deben integrarse cuatro estamentos: el cuerpo docente o profesoral; el cuerpo discente o escolar; el cuerpo circunviviente, esto es la sociedad; y el cuerpo regente o el Estado” (p. 98).

A estas nociones fundamentales sobre la universidad, añadimos cómo se la concibe en las leyes universitarias más próximas al periodo de publicación de los “Cuadernos” (1977 a 1994), es decir, en la Ley Orgánica de la Universidad Peruana N° 17437 de 1969 y en la Ley Universitaria N° 23733 de 1983, así como lo que se indica en la vigente (al redactar esta tesis) Ley Universitaria N° 30220 de 2014.

La Ley de 1969 establece que la universidad es parte integrante de la organización institucional del país por lo que sus actividades deben desarrollarse de acuerdo a las necesidades nacionales. En su Artículo 1º señala que “la Universidad Peruana es el conjunto de todas las Universidades del país, integradas en un sistema unitario” y en el Artículo 19º explica que “las universidades son entidades de servicio a la comunidad y constituyen las bases

funcionales y administrativas en que reposa el Sistema de la Universidad Peruana”. Sus fines, según el Artículo 3º, son: contribuir a la consecución de los objetivos de desarrollo del país; contribuir al logro de una sociedad justa, promoviendo la transformación de sus estructuras; formación elevada e integral del hombre; entre otros.

En tanto, según la Ley Universitaria de 1983, en su Artículo 1º, se indica que las universidades se dedican al estudio, la investigación, la educación, la difusión del saber y la cultura, y a su extensión y proyección sociales; además de que tienen autonomía académica, económica, normativa y administrativa. Según el Artículo 2º sus fines son: conservar, acrecentar y transmitir la cultura universal con sentido crítico y creativo, afirmando preferentemente los valores nacionales; realizar investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías, y fomentar la creación intelectual y artística; formar humanistas, científicos y profesionales de alta calidad académica, de acuerdo con las necesidades del país; entre otros.

Por su parte, en la Ley Universitaria N° 30220 de 2014, en su Artículo 3º se define que la universidad: “Es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial”. Además, en el Artículo 6º se sostiene que sus fines son: preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad; formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país; realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística; entre otros. En tanto, sus funciones son, según el Artículo 7º: la formación profesional; investigación; extensión cultural y proyección social; educación continua; contribuir al desarrollo humano; entre otras.

CAPÍTULO V

LUIS ALBERTO SÁNCHEZ: LA EDUCACIÓN, EL PERIODISMO DE OPINIÓN Y TRAYECTORIA

Este capítulo se divide en cinco partes: primero, en evaluar el tratamiento de la educación en la agenda de los medios de comunicación; segundo y tercero, en abordar a la opinión pública y a la opinión periodística, respectivamente; cuarto, en el periodismo de opinión; y, quinto, en presentar una reseña biográfica de Luis Alberto Sánchez, enfocada en tres aspectos: datos biográficos y sus facetas como educador y periodista.

5.1 La educación en el periodismo

Alejandro Miró Quesada (1991), periodista peruano, definió al periodismo como “la profesión de informar y comentar, periódicamente, a través de un medio de comunicación, los sucesos y problemas que interesan a una sociedad” (68). En ese sentido, Nixon (1961) defiende que una de las grandes tareas del periodismo es enfocar la atención del público sobre temas importantes y significativos. Explica que “por el momento, tal vez no podamos tener buen éxito ni lograr que las decisiones se tomen partiendo de las cuestiones principales. Pero si continuamos insistiendo en los asuntos que tienen verdadera importancia, crecerán las probabilidades de que obtengamos una opinión pública esclarecida e inteligente” (p. 94).

Karin Acevedo (2012) señala que el trabajo periodístico no solo se limita a recoger la información, además propone una agenda a seguir. Explica que así se destacan algunos hechos de la realidad y se colocan como temas de interés de una sociedad. “Pero los medios de comunicación, entre ellos los periódicos, no podrían hacer esto si no estuvieran convencidos del efecto que causan en las audiencias” (p. 59), añade. Afirma que, desde que se lanzó la teoría de la “aguja

hipodérmica²⁶”, los medios han ido perfeccionando sus mensajes y tratando de influir cada vez más en lo que la gente debe decir, comentar u opinar. Es decir, escribe que el público solo conoce la realidad que los medios quieren mostrar y que prestará atención e incluirá en sus propios conocimientos, actitudes y opinión lo que el periódico y los otros medios de comunicación les dan, “de ahí la gran importancia de la prensa y su poder (...)”:

Ahora bien como señala Cohen, puede que los medios no le digan a las personas cómo pensar pero sí les mostrarán una serie de temas sobre los cuales deben pensar algo. Es decir, haciendo uso del poder de persuasión los medios de manera indirecta ponen en la agenda pública algunos temas sobre los cuales se debe comentar y tener una opinión. Como también lo señala Héctor Béjar los medios son como “unos reflectores que iluminan solo una parte del escenario”, es decir ponen su atención y dedicación hacia lo que ellos quieren que la gente vea, escuche y lea (...). Todo lo anteriormente descrito se enmarca dentro de la teoría de la “Agenda–Setting”. (pp. 60-61).

Bill Kovach y Tom Rosenstiel (2004) señalan que todas las modalidades del periodismo pueden contribuir a la función de creación de un foro público “llamando la atención del ciudadano sobre determinadas cuestiones de tal modo que alienten su reflexión”. Citan al informe de la Comisión Hutchins que indica que el periodismo como foro público de discusión es una obligación esencial del oficio, segunda en importancia tras el deber de decir la verdad. “Los grandes medios de comunicación de masas deberían considerarse a sí mismos como vehículos de discusión pública” (p. 185), refiere la Comisión, según citan Kovach & Rosenstiel. En ese sentido, son categóricos al señalar que el periodismo debe proporcionar un foro público para la crítica y el comentario, ya que: “La curiosidad natural de la humanidad conduce a que, al informar sobre los detalles de cierto acontecimiento, descubrir un delito o esbozar una tendencia, el ciudadano se sienta impulsado a reflexionar” (p. 186). Asocian que:

Si cada ciudadano reacciona ante la información que recibe, la comunidad comienza a llenarse con su propia voz: en los programas de radio en que intervienen los oyentes, en algunos programas de televisión, en las páginas de opinión de los periódicos (...). La

²⁶ Según Lozano (1996), en la teoría de la aguja hipodérmica la comunicación masiva se considera sumamente poderosa. “Se creía que era capaz de moldear directamente la opinión pública y lograr que las masas adoptaran casi cualquier punto de vista que el comunicador se propusiera” (p. 42).

función de foro público de la prensa posibilitaría la creación de una democracia incluso en un país enorme y diverso (...). Así pues, el periodismo debe proporcionar un foro para el debate y el compromiso públicos. (pp. 186-187).

Concluyen en que, de no ser así, los medios de comunicación de masas no contribuyen a que los ciudadanos identifiquemos un conjunto de problemas que todos podamos compartir (p. 194). En este caso, el problema de la educación universitaria.

Vladimir Hudec (1991) habla de la permanente confrontación entre los propósitos e intereses de editores, redactores y demás trabajadores de la información, por un lado, y los intereses del público, es decir los diversos tipos de lectores, oyentes y espectadores, por otro (p. 70). Recomienda que, en todo caso, el periodista debe esforzarse por armonizar lo objetivamente necesario con aquello que las masas consideran imperioso: “Tiene que despertar, fomentar y desarrollar en las masas el sentido de lo objetivamente necesario, tiene que despertar el interés por los problemas sociales vitales y guiar y organizar la iniciativa del público para su solución” (p. 70).

Sobre ello, Carlos González Alonso (2008) manifiesta que desde el punto de vista tradicional, que considera a los medios de comunicación como elementos de cambio en la naturaleza de los lazos sociales, los medios dejan de ser simples herramientas sociales y constituyen una esfera independiente que circula de manera influyente entre todos los hombres. Afirma que: “De acuerdo con esta corriente de pensamiento, investigadores como John B. Thompson sostienen que el desarrollo de los medios ha transformado los ámbitos espacial y temporal de las sociedades y su forma de vida, al crear nuevos estilos de acción e interacción (...)” (p. 117).

Por ello, Hudec (1991) añade que el periodista debe seguir los cambios que se van operando en la estructura social, en la psicología de la sociedad y, en ese contexto, debe comprender la compleja problemática del desarrollo de la

conciencia social con todos sus antagonismos, “debe saber decidir qué hay que propugnar y qué hay que condenar de acuerdo con las leyes objetivas del movimiento social”. Asimismo:

En sus relaciones con el público la actividad periodística debe contar con todas las propiedades necesarias para conquistar el interés de las amplias masas, ganar su apoyo para la solución de problemas, inspirar y provocar su actividad. Por supuesto que no debe lograr esto al precio de un sensacionalismo barato. Y esto, precisamente, muchos periodistas lo olvidan. (p. 71).

Justamente, Walter Cronkite, periodista estadounidense, en cita de César Lévano (2011), es contundente sobre el contenido de las empresas periodísticas: “No podemos dar a los televidentes simplemente lo que desean. Tenemos que convertirnos en jueces de las noticias. De eso proviene nuestro poder: de la habilidad en captar y escoger lo que transmitimos” (p. 74). Remarca que esas decisiones son viscerales: provienen de su entendimiento, de su formación, ya que un buen periodista no solo *conoce* el público, él *es* el público (p. 74). Lévano cita otros casos, que han desmontado “la idea de que hay que darle a la gente en la yema del gusto”, como al investigador estadounidense Herbert Schiller o el documento *Communio et Progressio* de la Pontificia Comisión para los Medios de Comunicación Social, de la Iglesia Católica, que recuerda: “La opinión de la mayoría no siempre es la mejor ni la más próxima a la verdad” (p. 75). Por ello, Lévano (2011) asevera: “Los periodistas hemos de aprender a dar al pueblo el periódico que *necesita*, un periodismo que lo oriente, lo informe, lo eleve y lo entretenga. Para eso tenemos que mostrarle que el buen periodismo puede ser útil y agradable, aparte de honesto. Es una tarea difícil y bella, imprescindible para el Perú y para su pueblo” (p. 76).

Ante ello, propone que hay que ir a la forja de un periodismo profesionalmente calificado y con sentido nacional, que asimile la experiencia histórica del país, incluídas sus tradiciones mejores, y examine y debate con la seriedad que las circunstancias exigen los problemas de la realidad nacional, en

sus polifacéticas aristas económicas, sociales, políticas, culturales, psicológicas, institucionales e individuales, y hasta étnicas (p. 57).

Complementa Hudec (1991) que la actividad socio-informativa y socio-educativa, como función fundamental del periodismo, no debe evitar ser accidental o transitoria, sino permanente (p. 54).

En la actualidad son contados los medios en los que la educación (y la universidad) es una preocupación recurrente, más allá del suceso noticioso del día, como fue la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220 en 2014. En este trabajo creemos en la importancia de convertir a la educación en tópico constante en la agenda de los medios para formar una opinión pública informada que debata, desde todos los sectores de la sociedad (ya sean docentes, estudiantes, padres, directivos, autoridades, entre otros), las soluciones más pertinentes a los problemas de la universidad nacional, como sucedió, en su momento, en los “Cuadernos” de Luis Alberto Sánchez. “El periodismo se informa e informa; el periodismo cuando trata de informar no deforma con la pasión, lo que debe esclarecer con la razón”, escribió LAS (1989a).

Al respecto, Maxwell McCombs (1996) resalta un aspecto interesante, sobre la predominancia de determinados contenidos en la agenda medial, al sostener que la audiencia no se entera únicamente de los hechos por medio de su exposición a los medios informativos “sino que también conoce la importancia de los temas tratados en las noticias según el énfasis que le den los medios informativos” (p. 16). Por su parte, Juan Gargurevich (2002) asevera que la sociedad moderna asignó al periodismo, y en particular a la prensa, funciones determinadas que tienen que ver con la importancia de la comunicación para la educación, el desarrollo, el trabajo (p. 295). A su vez, Salazar Bondy (1965) complementa que si queremos lograr el desarrollo del país es preciso que comencemos desde ahora a planificar las actividades vitales de la Nación: “Entre ellas se encuentran en lugar muy importante la educación. No cabe pensar, en efecto, en el desarrollo del Perú, sin considerar el papel que en ese proceso debe

cumplir la educación” (p. 70). En tanto, Basadre (1960) indica que la educación es, en esencia, un asunto social: de permanente interés para toda la colectividad: “Por eso, se habla de educación pública en el sentido de que concierne al Poder Público y también en el sentido de que atañe al público en general, es decir a la gente, a la comunidad” (p. 74).

5.2 La opinión pública

Víctor Hurtado Oviedo (1982), periodista peruano, escribió que sabemos lo que significan algunos términos, pero nos cuesta mucho poder definirlos con exactitud. No solo por nuestras dificultades personales, también por las numerosas opiniones que se tienen sobre un mismo asunto: “Las definiciones suelen cambiar según las personas, los grupos sociales y las épocas” (p. 7).

Nos hemos enfrentado a esa circunstancia al investigar los conceptos sobre opinión pública, columna de opinión, entre otros, por la falta de consenso, constante evolución de sus definiciones y características y múltiples visiones en sus estudios. No obstante, existe cierto consenso sobre algunos aspectos de la opinión pública.

Algunos de esos consensos están en el origen occidental del concepto, la polisemia de su definición y la visión interdisciplinar con la que se enfoca a la opinión pública en la actualidad. Con respecto a su origen, Vincent Price (1994), por ejemplo, es uno de los estudiosos que asevera que, efectivamente, pocos conceptos como el de opinión pública tienen raíces tan profundas en el pensamiento occidental.

Cándido Monzón (2000) sostiene que la expresión “opinión pública” sufrió muchas transformaciones en su significación a lo largo de la historia (p. 28) y que, al ser un concepto complejo, puede llevar a tantas definiciones como marcos de referencia se utilicen. “Este abanico de perspectivas ha transformado a la opinión pública en un concepto polisémico y abierto (con infinidad de posibilidades e

interpretaciones)", (p. 326) sostiene. Advierte que se obtendrían respuestas muy variadas, difíciles de homologar, si se pregunta sobre el concepto a ciudadanos de distinta posición, interés o actitud ante la vida, como líderes políticos, periodistas, sociólogos, psicólogos, entre otros (p. 13).

Monzón (2000) presenta algunas de las principales visiones desde las cuales se estudió a la opinión pública: por ejemplo, primero, desde una perspectiva histórica, ideológica o teórica; y, luego, como objeto de investigación empírica, estructural o comunicacional. Especifica que a lo largo de los siglos XIX y XX el tema será tratado principalmente desde la Teoría del Estado, el Derecho Constitucional o el Derecho Político (p. 96). Durante inicios del siglo XX –añade– los estudios se harán desde la óptica multidisciplinar de la Ciencia Política, la Sociología, la Psicología Social y las Ciencias de la Comunicación.

Otra diferenciación es, como señala Elisabeth Noelle-Neumann (1995), que algunas proceden de carácter técnico-instrumental, "en las que se identifica la opinión pública con los resultados de las encuestas de opinión" (p. 279), y otras de dos conceptos diferentes: la opinión pública como racionalidad y la opinión pública como control social. Conceptos a partir de los cuales algunos teóricos han entendido y definido a la opinión pública. La primera postura, por ejemplo, sirvió de fundamento para las teorías sobre la opinión pública de Michel Foucault, Jürgen Habermas y Pierre Bourdieu. "Las tres se basan en el supuesto de que la formación de la opinión es un proceso racional" (p. 286), afirma Noelle-Neumann.

El filósofo alemán Jürgen Habermas (1981) sostiene que la "opinión pública" significa cosas distintas según se contemple: ya sea como una instancia crítica en relación a la notoriedad pública normativamente lícitada del ejercicio del poder político y social, o como una instancia receptiva en relación a la notoriedad pública, "representativa" o manipulativamente divulgada, de personas e instituciones, de bienes de consumo y de programas (p. 261).

En algunas épocas, por el contexto social, hasta era incompatible unir los términos de *pública* y *opinión*, según refieren los estudiosos. En suma, la

búsqueda por definir al término partió desde el trabajo de profesionales de diferentes disciplinas y en variados contextos, entre otros factores, lo que le da un carácter diverso a la opinión pública. Por eso, las definiciones encontradas son diversas y, hasta cierto punto, contradictorias. Price (1994) advierte que no existe una definición generalmente aceptada sobre la opinión pública, por lo que cualquier búsqueda de una definición clara y simple del concepto resultará infructuosa (p. 17).

Monzón (2000) señala la inexistencia de un concepto unívoco y válido. Por el contrario –agrega– este se muestra confuso, complejo y fuertemente condicionado por las distintas perspectivas en las que se han situado todos los interesados en el tema, sean estas personales, sociales, políticas, teóricas, empíricas, ideológicas o de cualquier otro signo.

Todo el mundo manifiesta tener una (su) idea sobre lo que pueda ser la opinión pública, desde el hombre de la calle que la toma como referente para orientarse sobre los distintos temas públicos, hasta el político que la entiende desde el control y la manipulación o el científico que, a pesar de utilizar distintas perspectivas para su análisis, la incluye entre sus temas de investigación como uno de los factores que definen la dinámica y el cambio social. (p. 323).

Ello no significa, obviamente, que no existan posturas que tengan un mayoritario respaldo entre los investigadores. “La opinión pública debe considerarse a la luz de las nuevas corrientes, como un proceso y no en forma estática” asevera Carlos Parra Morzán (1979). Él recoge varias conclusiones, como la de William Albig para quien “hay muchas opiniones sobre el controvertido concepto de opinión pública”, y definiciones como la de A. Lawrence Lowell quien sostiene que opinión pública será la voluntad de la mayoría aceptada por la minoría (p. 113).

Monzón (2000) cita los aportes del irlandés James Bryce, quien sostiene que la opinión pública está por encima de todos, incluso de los supremos conductores del Estado, “como la gran fuente de poder, como la señora de sus servidores, que tiemblan ante ella” (p. 100). Luego refiere que la teoría de la

opinión pública es fuertemente deudora del pensamiento alemán, en autores como F. von Holtzendorff, F. Tönnies, J. Habermas, N. Luhmann y E. Noelle-Neumann, entre quienes, aunque podría encontrarse un núcleo común, existen diferencias importantes.

Habermas, por ejemplo —escribe Monzón—, está más en la línea de una concepción jurídico-política de la opinión pública; en tanto que Luhmann reduce el concepto a un conjunto de temas que simplifican la complejidad social y que los ciudadanos, por acción de los medios o del poder, toman como lugar común de referencia y orientación. “Aunque la opinión pública pierde en este autor toda connotación ideológica y valorativa, cumple una función política importante de conexión e integración entre los ciudadanos” (p. 272). Luego explica que Noelle-Neumann, por su lado, más pragmática y realista, no se detiene tanto en la descripción de una opinión pública posible, sino que registra los estados de opinión tal como se muestran en la realidad. “La opinión pública recupera en esta autora el sentido cultural y subjetivo que dieron los primeros teóricos (Rousseau, Locke) a este concepto en relación al concepto de imagen pública y de clima de opinión” (p. 272). Adiciona que: “(...) Noelle-Neumann concluirá que el hombre tiene el “don de percibir con gran sutileza el desarrollo de las opiniones de su ambiente” y citando a Rousseau definirá la opinión pública como aquello que en la esfera de la controversia puede uno expresar públicamente sin quedarse aislado” (p. 273).

Otro referente es Walter Lippmann (1949) quien refiere que las imágenes mentales de los seres humanos, las imágenes de ellos mismos, de los demás, de sus necesidades, propósitos y relaciones, constituyen sus opiniones públicas. “Aquellas imágenes, influidas por grupos de personas o por individuos que actúen en nombre de grupos, constituye la Opinión Pública, con mayúsculas” (p. 30).

Price (1994) manifiesta que, tal vez, la concepción más común de opinión pública hoy en día la “equipare a una unión más o menos sencilla de opiniones individuales, o “lo que intentan medir los sondeos de opinión””, según cita a varios

autores. Noción que –agrega– tiene un contraste impresionante en comparación con las que prevalecían a principios del siglo XX (p. 39).

Por otro lado, Raymond Nixon (1961) explica, sobre el proceso de formación de la opinión pública, que los “líderes” de la opinión son la o las personas cuyas opiniones se respetan más que las otras en cada grupo al cual uno pertenece. Precisa que no se refiere a los grandes líderes como un presidente de la República o un alcalde, si no, por ejemplo, a un profesor universitario, cuya sabiduría y experiencia son más respetadas que las de otros (p. 74). Agrega que el dirigente o líder es una persona a quien sigue el resto de gente, por lo que también pueden ser un líder político, un columnista, un sacerdote o el comerciante con la tienda más grande (p. 82). Algunas de esas facetas correspondieron a LAS. Parra (1979) sostiene que esos líderes juegan un papel importante (p. 121). Los reconoce como conductores sociales: “aquellas personas con capacidad de influir, dirigir o persuadir”. “Los líderes de opinión lo son con respecto a un grupo de personas y tratándose de un solo tema. Corresponden a cada estrato social, tienen su especialidad dentro de su grupo” (p. 122), expone.

En la actualidad, Price (1994) remarca que el concepto de opinión pública es uno de los más importantes y vitales de las ciencias sociales, ya que se aplica extensamente en Psicología, Comunicaciones, Sociología, Historia y Ciencias Políticas. “Pocos conceptos han creado un interés social y político y un debate intelectual tan extensos”, reflexiona. Adiciona que, a pesar de su uso, el concepto continúa siendo controvertido, ya que los analistas se han visto forzados a refinar, adaptar y ampliar viejos conceptos y nociones teóricas a la luz de esfuerzos empíricos de investigación (p. 13).

Monzón (2000) coincide que el tema constituye un campo típicamente interdisciplinar (p. 192) y asevera que todo lo que pueda referirse sobre la opinión pública presupone el reconocimiento de las distintas aportaciones que aparecieron (y cambios ocurridos) desde los orígenes del término, la existencia de distintos enfoques para su estudio, hasta las últimas teorías. En ese sentido, propone que

el estudio de la opinión pública mantenga una relación estrecha con los siguientes apartados y temas: la sociología de la comunicación de masas; la comunicación política; el estudio del clima de opinión y del espacio público; los públicos; los estados y corrientes de opinión; las instituciones y grupos, las elites y líderes; la opinión pública internacional; y la comprensión de la opinión pública como un concepto abierto (p. 333).

5.3 La opinión periodística

Antes de introducirnos en la opinión periodística, queremos resaltar las ideas de Hurtado Oviedo (1982) que afirman que tanto la opinión pública como el periodismo de opinión están indisolublemente unidos: “Los diferentes sectores que componen la opinión pública necesitan de los medios informativos –y, en especial, del periodismo de opinión– para imponerse sobre los otros sectores”. Explica que, a su vez, el periodismo de opinión solo se justifica si representa a un grupo más o menos amplio de personas, que le dan sustento directa o indirectamente (p. 9).

Miró Quesada (1991) afirma que “siendo el periodismo un medio de comunicación de masas, es lógico que su actividad esté íntimamente ligada a la opinión pública” (p. 91). Recuerda que siempre se consideró como requisito indispensable de la opinión pública contar con los medios de comunicación para poder expresarse (p. 91). “La opinión pública se expresa a través de los medios de comunicación, sobre todo del periodismo” (p. 106), asevera.

Para Hurtado (1982), el periodismo de opinión no solo trata de “crear opinión pública”: también es hechura de esta, ya que las numerosas corrientes de opinión procuran expresarse a través de la prensa y, en especial, en el periodismo de opinión (p. 5). Afirma que las relaciones del periodismo de opinión con las corrientes de opinión son de mutua utilidad y dialécticas, ya que uno y otras se necesitan: “Sin ese periodismo, las corrientes se estacan; sin corrientes afines que lo justifiquen, el periodismo de opinión se mueve en el vacío y se convierte en una

actividad absurda (...) ambos se necesitan mutuamente, se relacionan de modo directo, se transforman entre sí” (pp. 14-15).

De esta forma –sintetiza Hurtado–, el periodismo de opinión da “una voz” a las corrientes y estas le proporcionan un “eco social” a aquel periodismo (p. 15). Parra (1979) afirma, en esa línea, que el rol fundamental de los medios de comunicación es ser portavoz de la opinión pública, es decir su vocero (114).

Los medios influyentes prestan palabras y argumentos a los otros periodistas y a los que están de acuerdo con ellos, sostiene Noelle-Neumann (1995). De esta forma influyen en el proceso de la opinión pública y en la tendencia a expresarse o quedarse callado²⁷. “El que un individuo sea consciente de que los medios apoyan su opinión es un factor importante que influye en la predisposición de esa persona a expresarse” (p. 258) asegura. En adelante, en su obra, encuentra un alto grado de acuerdo entre la opinión pública y la opinión prevalentemente publicada por los medios de comunicación (p. 281).

Nixon (1961) afirma que “si entre los periodistas se hace periodismo y existen líderes de alta calidad, ello puede traducirse en una gran contribución a la racionalidad de la opinión pública” (p. 94). En tanto, Miró Quesada (1991) argumenta que la manera como el periodismo deba orientar a la opinión pública es de fondo y forma. Sustenta que “en lo que respecta a lo primero, divulgando los grandes problemas nacionales mediante una información imparcial, directa y objetiva. En cuanto a lo segundo, utilizando un lenguaje claro y conciso que se fácilmente comprendido por el público” (p. 93). Por consiguiente, se evidencia que la opinión a través de los medios es decisiva en la formación de opinión pública.

²⁷ Idea relacionada con la teoría de la espiral del silencio que postula Noelle-Neumann (1995) y que supone que la sociedad, y no solo los grupos en los que los miembros se conocen, amenaza con el aislamiento y la exclusión a los individuos que se desvíen del consenso general (p. 259).

5.4 Periodismo de opinión²⁸

Hurtado (1982) asevera que mientras el periodismo informativo²⁹ y el interpretativo³⁰ procuran informar, “el periodismo de opinión quiere, directamente, cambiar el pensamiento de las personas”. Añade: “Si, con respecto a la orientación del lector, el periodismo informativo y el interpretativo muchas veces son culpables, el periodismo de opinión nunca es inocente. Y no lo es a sabiendas” (p. 5).

Ello debido a que –adiciona– este periodismo es el que juzga si un hecho o una idea es bueno o malo, sustancial o intrascendente, necesario o superfluo, etc. “Va más allá, pues ofrece un nuevo elemento: el propio juicio (...). No hay nota de opinión (editorial o artículo) si no juzga, si no toma posición sobre algún hecho o alguna idea” (p. 8), sostiene.

“Opinar”, desde el punto de vista periodístico, afirma Manuel Jesús Orbegoso (2000), es expresar por escrito el concepto, la significación o los pareceres que se tienen respecto de las causas o consecuencias de un acontecimiento transformado en noticia. “Son las razones que ellos esgrimen, el criterio que se han formado sobre dicho acontecimiento respecto al cual emiten su libre punto de vista u opinión” (p. 361), ahonda. Para ello se apela al juicio, la sabiduría, el criterio intelectual, la conciencia, la plena subjetividad (...): “poner a prueba su alta calidad intelectual, su limpio sentido crítico, su rigor lógico y sobre

²⁸ En este trabajo seguimos el planteamiento general que agrupa a los géneros periodísticos en los tres grandes y clásicos grupos: informativo, interpretativo y de opinión. Sobre ellos, Hurtado (1982) precisa que, naturalmente, estos tres géneros periodísticos nunca se presentan “puros”, ya que quien opina en un artículo, tiene que informar primero de qué hechos está ocupándose y entra así en el campo del periodismo informativo: “De igual modo, una simple noticia puede contener una carga más o menos subjetiva, según privilegie un aspecto de la noticia sobre otros, según sea el título que lleva y hasta de acuerdo al número de la página en que esté ubicada, etc.” (p. 8). Cabe indicar que los géneros periodísticos son, según Gargurevich (1987), “formas que busca el periodista para expresarse, debiendo hacerlo de modo diferente, según la circunstancia de la noticia, su interés, y, sobre todo, el objetivo de su publicación” (p. 11).

²⁹ La nota informativa es el género más utilizado en el periodismo diario y “consiste simplemente en la presentación de hechos acaecidos recientemente, redactada de acuerdo a normas técnicas desarrolladas por la experiencia” (p. 25), señala Gargurevich (1987).

³⁰ Es el periodismo que trata de explicar la noticia. El autor de estos textos, evitando sus propias opiniones, procura darle un contexto al hecho central: antecedentes, posibles consecuencias, opiniones ajenas, similitudes con otros casos, repercusiones, etc. (Hurtado, 1982, p. 8).

todo, su preparación ética y moral, frente a los hechos que intentan juzgar”, lo cual –agrega– servirá para influir en los lectores, a fin de instarlos a tomar una decisión política que modifique su entorno y, finalmente, todo el status social (p. 362).

Quienes practican el periodismo de opinión, según Hurtado Oviedo (1982), deben observar atentamente en qué estado se encuentra la corriente de opinión que defienden o que atacan; es decir si crece o disminuye, gana o pierde influencia o si se encuentra estancada, entre otros estados. “Para ello tiene que conocer el contexto social en que se mueven esas corrientes: si surgen elementos favorables o desfavorables (leyes, nuevos líderes, hechos inesperados, etc.) (...). De esto deducimos que un buen comentarista debe ser, antes, un buen observador” (p. 13), recomienda. En tanto, Manuel D’Ornellas, otrora columnista, en el libro de Hurtado (1982), afirma que se debe estar bien enterado de los acontecimientos que más impactan y darse cuenta de lo que quiere saber el público cuando lee una columna (p. 25). D’Ornellas reitera que se debe analizar el hecho con responsabilidad, ser honesto y solidificar fuertemente la cultura (p. 26). A su turno, César Lévano, en la obra de Hurtado (1982), aduce que la primera virtud es el amor por la verdad, además de la claridad del estilo. Para él, otras virtudes casi invisibles son: la sinceridad, la limpieza moral, la preocupación por lo social (p. 32).

En líneas generales, Hurtado (1982) sostiene que el periodismo de opinión solo se justifica si es capaz de transformar la realidad mediante la transformación mental de los lectores o auditores y que “el objetivo central, abierto, directo, del periodismo de opinión es crear opinión” (p. 14).

5.4.1 Tipos de periodismo de opinión

Las divisiones en el periodismo de opinión también son diversas y hasta contradictorias. En algunos casos, se presentan dificultades al buscar las fronteras entre el artículo, la columna y el comentario, por ejemplo.

Para Martínez Albertos (1983), dentro del periodismo de opinión “hay dos con una específica e inequívoca personalidad informativa: el artículo editorial y el artículo comentario (o columna)” (p. 379). Explica que lo que tienen de común entre sí todas estas manifestaciones es que no trabajan directamente sobre hechos y no tienen la finalidad rigurosamente de transmitir datos, “trabajan sobre ideas, deducen consecuencias ideológicas, culturales, filosóficas, etc., de unos acontecimientos más o menos actuales” (p. 379). Además de los mencionados (el artículo editorial y el comentario), enumera a los artículos de crítica y otras modalidades del artículo de opinión, como el ensayo, el artículo costumbrista, de humor y de retrospectiva (p. 380).

Orbegoso (2000) refiere que otras variantes del periodismo de opinión lo constituyen los artículos periodísticos y las columnas, además del editorial y otras especies “más menudas” (p. 369).

En adelante se mencionan, someramente, algunos tipos del periodismo de opinión, que reconocen la mayoría de periodistas y que tienen mayor presencia en la prensa; no obstante, damos especial atención al comentario y a la columna, por su correspondencia con los “Cuadernos de Bitácora”.

5.4.1.1 El artículo

Parra (1979) entiende al artículo en forma genérica; es decir, a todo escrito de mayor extensión que se publica en un órgano informativo (p. 127). Martínez (1983) sostiene que el artículo y el comentario son un mismo género periodístico. Y los define como la exposición de ideas sobre hechos que han sido noticia más o menos recientes. Sustenta que pueden ser ocasionales o tener una periodicidad fija; además de que tienen un estilo literario libre y creador, aunque algunas modalidades de artículos, como los editoriales o el comentario, deben ceñirse a las normas generales del estilo informativo. Igualmente refiere que este género es

encomendado a un editorialista en sentido estricto, en cualquiera de sus variantes, ya sea un comentarista, crítico, colaborador, columnista u otro (p. 281).

Orbegoso (2000) define que el “artículo es un escrito opinativo, crítico, ensayístico o de difusión cultural sobre tal o cual materia, por lo general, relacionada con una noticia” (p. 369). En tanto, Martín Vivaldi (1981) anota la existencia de diferentes tipos de artículos, como: los artículos “ensayísticos”, artículos informativos, artículo-crónica o artículo-ensayo (p. 207). En ese sentido, como acota Gracia Armendáriz (1995), el artículo periodístico no es un género sencillo de definir, “ya que es un tipo de mensaje informativo que por su propia naturaleza admite muchos tratamientos desde el punto de vista profesional” (p. 177). Adiciona que: “De ahí que la mayoría de las fórmulas definitorias adolezcan necesariamente de falta de precisión. Y ello, lejos de hablar en detrimento de los teóricos de los géneros periodísticos, señala, una vez más, la gran riqueza y variedad de formas con que este género se presenta en la realidad de los periódicos” (p. 178).

Razón por la cual, señala al artículo como un género irreductible a una sola definición o acotación conceptual, ya que son amplias las posibilidades de actuación literaria y periodística que el género admite (p. 178).

5.4.1.2 El editorial

La página editorial, según Miró Quesada (1991), es “la voz del periódico” y la columna vertebral de la línea del diario. Es la guía diaria del lector que le ayuda a interpretar los acontecimientos que lo rodean y a resolverle las interrogantes que se suscitan (p. 193), afirma. Gargurevich (1987) señala que la creación de la página editorial permitió la separación de la “opinión” e “información” (p. 217). Por su parte, Parra (1979) describe que es la página que los medios destinan para influir, orientar o expresar sus ideas y sus opiniones. “Esto no significa,

naturalmente, que sólo con el editorial se influye; con la colocación o destaque de las informaciones también se está tratando de orientar e influir” (p. 126), afirma.

Nixon (1961) apunta que interesan más a los líderes de opinión que al gran público. Refiere que los editoriales pueden ser leídos por menos cantidad de gente, pero si los lectores son líderes de opinión de la localidad, pueden ejercer mayor influencia, “por cuanto estos líderes han formado su opinión a base de las ideas que han recogido en las columnas editoriales” (p. 74).

5.4.1.3 Críticas, notas y otros

La crítica es, por lo general, ejercida por especialistas en la materia, afirma Orbegoso (2000). Un periodista especializado es un crítico nato, porque sus puntos de vista están basados en conocimientos profundos sobre temas precisos (p. 279), añade.

Orbegoso también reconoce dentro del periodismo de opinión a las notas periodísticas, las cuales se caracterizan, básicamente, por su extensión: cortas o breves (p. 372).

Martín Vivaldi (1981) define al ensayo como un trabajo científico-literario que podría ser considerado como el bosquejo de un libro o de un tratado. “En el ensayo se estudia, didácticamente, un tema cultural sin agotarlo” (p. 207).

5.4.1.4 El comentario

Según Orbegoso (2000), es otro tipo de artículo periodístico que sirve – como alude su nombre– para “comentar” sucesos culturales, sociales, políticos, económicos, etc. Añade que se parece mucho a la crítica aunque no alcanza su altura técnica o científica (p. 279).

Miró Quesada (1991) define al comentario como informaciones de opinión sobre diversos temas de actualidad y que pueden ser suscritos por el personal del diario o por colaboradores que no pertenecen al periódico. Agrega que los comentaristas más característicos son los que publican como resumen de la semana. También diferencia entre los comentarios y el editorial, los cuales no tienen la misma estructura: “Como no representan la voz del diario, su autor (del comentario) se permite mayores libertades” (p. 198).

De acuerdo a Martínez (1983), el *comentario* (o columna) es un artículo razonador, orientador, analítico, enjuiciativo, valorativo –según los casos– con una finalidad idéntica a la del editorial. Se diferencia, básicamente, en que el comentario es un artículo firmado y su responsabilidad se liga tan solo al autor del trabajo (p. 389). Entiende que el comentario o la columna es una misma modalidad del género artículo y “un recurso expresivo” (p. 391).

Finalmente, Mirko Lauer, columnista, sostiene, en el libro de Hurtado Oviedo (1982), que un comentario político es una argumentación tejida en base a datos (p. 28). Lévano, en la misma obra, afirma que el comentario se nutre de la información, sin confundirse con esta. “La diferencia estriba en que el comentario tiene su centro de gravedad en la reflexión, la toma de posición, el acento polémico, el llamado al cumplimiento de tareas” (p. 31), indica Lévano.

En consecuencia, podemos señalar que los “Cuadernos de Bitácora” cumplen con las especificaciones señaladas para los comentarios. Es así como los denominan algunos estudiosos de la obra de Sánchez y como se identificaba a LAS, como a otros redactores y colaboradores, en los créditos que semanalmente colocaba la revista *Caretas*, como comentaristas.

No obstante, como se ha leído, no existen consenso ni límites claros en cuanto a uno u otro tipo del periodismo de opinión. Recuérdese que algunos autores juntan en un mismo género a determinadas *formas* periodísticas, como el comentario y la columna; mientras que otros los separan. Otros criterios introducen un género dentro de otro, como su subdivisión, lo cual sería

inapropiado para otra postura. Por ello proponemos revisar lo que se señala para las columnas: un tipo del periodismo de opinión que también correspondería a los artículos que escribió Luis Alberto Sánchez en *Caretas*.

5.4.1.5 La columna

El periodista británico Johnson (1998) afirma que el origen de la columna está en los ensayos de Montaigne y Bacon, en el siglo XVI, (p. 14) y que escribir regularmente una, sobre cualquier tema, es uno de los grandes privilegios de la vida (p. 13). Luego la identifica, al analizar el trabajo del ensayista inglés Charles Lamb, como el escrito de aparición y tamaño regulares (p. 15). Y señala: “La mejor columna es la que responde a la novedad, la vincula con el pasado, la proyecta al futuro y expone el tema con ingenio, sabiduría y elegancia” (p. 20).

Para Vivaldi (1981) es un género periodístico que, en realidad, no es más que una especie de crónica y puede abarcar todos los temas posibles (p. 140). “Lo que define a la columna es su periodicidad y fijeza de su aparición en el periódico” (p. 141), sostiene. En tanto, según Orbegoso la columna no es un género. Es un artículo encerrado en un *recuadro*, comúnmente, en un sitio conocido, invariable (p. 369). Parra (1979), en tanto, sostiene que la columna es un texto más o menos breve, firmado por su autor, que refleja la opinión de especialistas en temas de actualidad (p. 127). “La diferencia sustancial entre columna y editorial está en que la primera es opinión individual y el segundo es institucional” (p. 128), indica.

Gargurevich (1987), por su parte, escribe que la columna es uno de los géneros periodísticos más populares. Coincide que es un artículo que posee como características básicas tener “lugar fijo en el diario, tamaño igualmente permanente y un título que lo identifica, a modo de ‘logotipo’” (p. 217). Añade que tiene periodicidad fija de publicación, al igual que la firma y que “expresa opiniones personales sobre personas o eventos determinados y que sirve también de complemento de información” (p. 220). En cuanto al estilo de la columna, David

Mandel, en cita que recoge Gargurevich (1987), afirma: “puede ser narrativo, descriptivo, explicativo, interpretativo, argumentativo, o una combinación de dos o más de ellos”. Agrega que las columnas pueden escribirse como cuentos cortos, información de suplementos, editoriales o ensayos (p. 223).

5.4.1.5.1 Tipos de columnas de opinión

Gargurevich (1987) reconoce dos grandes campos de clasificación: por el autor y por el tema. En lo que respecta al autor –explica– se encontrará que, por lo general, las columnas son identificadas con su nombre y su fotografía, “que debe contribuir a una mejor identificación entre el periodista y el lector; es el ‘toque personal’ llevado a su máxima expresión” (p. 220). En cuanto al tema, considera, a su vez, dos grandes categorías: de comentario y de noticia. “La del primer tipo, “de comentario” es interpretativa, valorativa de hechos determinados. La segunda, “de noticia”, es la que ofrece al lector datos, información, que no eran conocidos antes, pero que no justifican notas informativas aparte. Naturalmente, existen columnas que combinan ambos temas, como el caso de los columnistas norteamericanos” (p. 221), precisa.

Explica que en ambos tipos se pueden identificar siete contenidos vinculados a la política, locales, deportivos, de esparcimiento, de mundo social, de consejos y de servicio. Las columnas sobre política comentan sucesos relacionados con organismos de Gobierno, partidos políticos, personalidades del mundo de la política; además de política externa. Las locales, sucesos relativos a la vida de la comunidad y generalmente se especializan en el tema municipal. Las deportivas restringen su campo de comentario a los sucesos deportivos. Las “de esparcimiento” se dedican al comentario y noticias sobre artistas y espectáculos en general. De “mundo social” son las columnas en las que se relatan sucesos de lo que comúnmente se llama “sociedad”. Luego, “de consejos” reúnen las dedicadas a problemas sentimentales, legales, de cocina, de consulta, sobre automóviles, etc. Y, finalmente, “de servicio”, cuando los lectores solicitan ayuda al

diario para resolver problemas y los columnistas especializados realizan gestiones (Gargurevich, 1987, pp. 221-222).

5.5 Luis Alberto Sánchez: La vida del siglo³¹

En los siguientes párrafos recapitulamos en tres partes los principales acontecimientos que dejaron huella en la copiosa vida de Luis Alberto Sánchez: inicialmente, sus primeros años, siempre trascendentes en la formación de toda persona, su pasión por la escritura, así como sus logros y desencuentros de su vida política; segundo, su incansable dedicación a la educación; y, tercero, su vasta labor, desde temprana edad, en el periodismo.

En líneas generales, la perentoria conclusión entre quienes conocieron, leen y estudian la obra de LAS es que “murió de tanta vida”. Una existencia consecuente y fructífera que no le dio tregua al cansancio, ni siquiera en sus últimos instantes, y se consagró a escribir y amar la sabiduría. En sus más de 93 años realizó incontables labores, en múltiples facetas, que LAS (1961) resumió así: “Universitariamente pertenezco a un movimiento cuyos perfiles hay que precisar: la Reforma; políticamente, a un partido, cuya trayectoria me gustaría establecer: el Aprista; soy miembro de una generación a la que se empieza a hacer justicia: la del Centenario” y agregó: “mi filiación y mi fé tienen una palabra de pase a la que he sido y seré irremisiblemente fiel: la amistad” (p. 206).

5.5.1 Breve recuento biográfico

Luis Alberto Félix Sánchez Sánchez nació el 12 de octubre de 1900 en Lima, el “día de San Félix y de Cristóbal Colón”. Su ascendencia es prácticamente española. Don Juan Sánchez y Mori Banda, su bisabuelo, fue natural de

³¹ *La vida del siglo* es el título de un libro dedicado a LAS, cuya compilación estuvo a cargo de Hugo García Salvatecci y la cronología y bibliografía de Marlene Polo. Fue publicado en 1988.

Extremadura (España). Llegó al Perú durante 1829 o principios de 1830. Primero estuvo en Ayabaca, Piura. Luego residió en Lambayeque, donde fue negociante y se casó con doña Margarita Calderón, hija de españoles, con quien tuvo tres hijos. “El mayor era Natalio, que murió en la batalla de Miraflores; el segundo Rosendo, que era mi abuelo paterno; y el tercero Leopoldo, mi abuelo materno”, recordó LAS en una entrevista que le realizó el periodista Mario Castro Arenas³².

En 1850 su familia llegó a Lima, al ser nombrado su abuelo paterno, Rosendo Sánchez³³, funcionario del Banco de Lima. Los padres de LAS fueron primos hermanos (su madre, Carmen Margarita Sánchez Patiño, fue hija de Leopoldo, y su padre, Alberto Leandro Sánchez Blanco, hijo de Rosendo), razón por la cual, décadas después, padecería de retinitis pigmentosa³⁴.

5.5.1.1 Primeros años: educación y formación

Los estudios escolares los realizó entre 1909 y 1916, en el colegio de los Sagrados Corazones (en el local de La Recoleta), en el que coincidió con una generación de destacados intelectuales como Ricardo Bentín, Guillermo Ureta, Pedro Beltrán o Raúl Porras Barrenechea, con algunos de los cuales colaboró en el Boletín Escolar, en el que publicó cuentos³⁵ y semblanzas desde los nueve años, y al que llegó a presidir. Marlene Polo y Hugo Vallenás (2001) describen que el Boletín le permitió iniciar contactos con ex alumnos recoletanos, lo cual le

³² Originalmente la entrevista se publicó en la versión impresa del diario *El Comercio*, el 6 de febrero de 1984. Luego fue publicada, durante el 2013, en su sección web *Protagonistas del siglo XX*. Sin embargo, tiempo después, se eliminaron los contenidos. Afortunadamente existe el registro fílmico en el canal Youtube de *Perú Cultural*, dedicado a rescatar material en video de nuestra historia.

³³ LAS (1969b, vol. 1) rememora que a su abuelo Rosendo es a quien le debe gran parte de su formación literaria, ya que gracias a él conoció, a temprana edad, los nombres y obras de Zola, Voltaire, Ricardo Palma, González Prada, Rousseau, Víctor Hugo y otros escritores (p. 33).

³⁴ La retinitis pigmentosa “es una enfermedad muy frecuente entre los primos hermanos” que afecta a la visión, explicó LAS a Castro Arenas. Después de 1980, según recuerda Marlene Polo, historiadora quien trabajó con Sánchez durante 22 años, en un artículo escrito por Muñoz-Nájar (2001), su visión fue bajando muchísimo. “Se sentía castigado por la vida”, refiere Polo.

³⁵ Su primer cuento se tituló *Los ladrones audaces*, se publicó en noviembre de 1909, en dicho Boletín, mientras era alumno de segundo año de primaria.

posibilitó ganar espacio entre los intelectuales de la época. Ambos autores adicionan que:

Por esa vía el joven Sánchez conoció en 1916 al grupo recoletano que editaba la revista *Lux*, la cual recibía colaboraciones de escritores consagrados como Ladislao Meza y José Carlos Mariátegui. Desde *Lux* y al año siguiente desde las páginas de *Ariel*, donde colaboraba Abraham Valdelomar, Sánchez empezaría a medir su talento con celebres poetas, narradores, sin haber concluido todavía los estudios escolares. En noviembre de 1917 publicaría su primer artículo “rentado” y en la “prensa grande”, “El cantor del barrio”, homenaje al argentino Evaristo Carriego en la *Revista de Actualidad*. (p. 58).

Jorge Puccinelli (1967) destaca que a los trece años recibió simbólicamente de su padre, como estímulo por el éxito de sus estudios, el *Diccionario Histórico Biográfico del Perú* de Mendiburu y *La Historia de la Conquista* de Prescott. “La lectura de esos libros acendra sus aficiones histórico-literarias que revelan sus primeros trabajos de escritor agraz” (p. 383). Polo y Vallenás (2001) agregan que después de 1913 empezó a notarse en LAS su vena de historiador, ya que comenzó a escribir artículos relacionados con efemérides patrióticas y una serie de semblanzas biográficas denominadas “siluetas” (p. 56).

En 1917 inició su relación con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, al ingresar a la Facultad de Letras, para estudiar Letras y Jurisprudencia. Luego recordó (1969b, vol. 1) que “desde que era alumno del Colegio sentí la tentación de ser “universitario”. Serlo significaba pertenecer a San Marcos. No se entendía que hubiese otra Universidad en el Perú. Se trataba de la “Universidad Mayor de San Marcos”, sin aditamentos cursis (...)”. Por esa razón: “De suerte que, sin pensarlo mucho, al terminar la secundaria, decliné la invitación del Padre Jorge a matricularme en la flamante Universidad Católica, y me registré en la Facultad de Letras de San Marcos: corría el mes de mayo de 1917” (pp. 131-132).

Ahí formó parte de la Generación del Centenario, que también integraron Jorge Guillermo Leguía, Raúl Porras Barrenechea, Víctor Raúl Haya de la Torre, José Carlos Mariátegui, entre otros. Además, con algunos formó el Conversatorio Universitario, en 1919, dedicado a realizar investigaciones sobre la independencia

del país. “Decidieron trabajar bajo la forma de seminario. A Sánchez le tocó exponer sobre Los poetas de la colonia y de la revolución. El material sirvió para su primer libro, publicado cuando aún no cumplía veinte años”, indica Lévano (2000).

En 1920, según el investigador Rafael Ojeda (2014), LAS obtuvo el grado de bachiller en Letras, con su tesis “Nosotros, en torno a las posibilidades del nacionalismo literario en el Perú”, que luego publicó como *La literatura peruana*. En setiembre de 1922 se graduó de doctor en Historia, Filosofía y Letras, con su tesis “Elogio a Don Manuel González Prada”³⁶. En 1925 obtuvo el grado de bachiller en Jurisprudencia con la tesis “La Ley 4916 y 1as Leyes de Trabajo en Chile e Italia”. En 1926, siempre en San Marcos, obtuvo el bachillerato en Derecho con la tesis “El empleado de comercio”, para luego recibirse de abogado (párr. 6).

5.5.1.2 Una vida consagrada a la escritura

Aporte fundamental del trabajo de Sánchez fue haber incorporado la literatura prehispánica a la peruana. “Antes, la [literatura] peruana era un capítulo de la literatura española. Con lo que Sánchez llama el quechuismo, o sea la literatura Inca, la peruana adquiere identidad y autonomía” (párr. 4), afirma el historiador nacional Miguel Maticorena Estrada (s.f.). Luis Alva (2001) revalora su aporte así: “Gracias a Luis Alberto, la literatura peruana dejó de ser un simple apéndice en los cursos de Literatura de lengua española y empezó a estudiarse –y él a enseñarla– en forma metódica y crítica” (p. 24).

En esa línea, Puccinelli (1967) afirma que “la literatura peruana le debe a Sánchez su más amplio cuadro de conjunto, su primera visión total y orgánica”.

³⁶ Para obtener dicho grado, con la tesis sobre González Prada, LAS le contó a Castro Arenas, en Perú Cultural (2014), haber pasado momentos muy duros, ya que algunos miembros del jurado le refutaron que el autor de *Páginas libres* no valía nada como poeta, como político era prácticamente una nulidad, como filósofo no aportaba ninguna idea y como estilista tampoco tenía que ver. “Señores, tengo que pedirles disculpas a ustedes, porque me he ocupado del hombre más infeliz de la literatura peruana. No es poeta, no es prosador, no tiene una idea, no es historiador, no es político. No le falta sino ser ladrón” [archivo en video], respondió LAS.

Sostiene que, a diferencia de Ventura García Calderón, LAS pone énfasis en lo aborígen, en su doble aspecto de pasado y presente, “y anexa nuevas áreas vírgenes para la historia de nuestras letras, incorporando definitivamente al sentimiento de lo peruano el aporte indígena” (p. 386).

Cabe destacar, entre sus obras, el biografismo de personajes como Simón Bolívar, Manuel González Prada, José Santos Chocano, Flora Tristán, entre otros, quienes pasaron por su ojo acucioso y prosa elegante.

Méndez (1966) afirma que es, sin lugar a dudas, el escritor peruano más prolijo de todos los tiempos. Indica que además de sus obras de historia, ensayo, biografía, están sus crónicas de viajes, reportajes, artículos, folletos y traducciones³⁷ (p. 17). En su trabajo cita un artículo que LAS escribió en *La Prensa*, el 1 de noviembre de 1959, sobre su labor como escritor:

No puedo negar que soy un escritor combatiente. Ello quiere decir que arrastro un pesado lastre de deberes y compromisos públicos ante los que a menudo han debido ceder el paso impulsos y apetencias muy personales. Ninguno o casi ninguno de esos compromisos y deberes intervino jamás en mi numerosa aunque deficiente obra literaria. Nadie me pidió que escribiera por consigna, ni yo pedí ni acepté mandato extraño para hacerlo. He sido y soy un escritor libre (...). Creo en mi duro y dulce oficio no solo como un destino individual, sino como una de las funciones más bellas, ennoblecedoras y útiles de un pueblo. (p. 33).

El filósofo y economista Edgar Montiel (2011) resalta en Sánchez el ser considerado como uno de los fundadores de la “crítica literaria” como disciplina académica en el continente. “Su prosa clara, documentada, agradable —a veces ocurrente—, servía a la fluidez de sus análisis y reflexiones, en particular cuando se trataba de interpretar complejos asuntos históricos o literarios” (párr. 2).

Las dudas a su obra pasaron por cuestionar si era posible escribir tanto. Vallenas, en el artículo de Teresina Muñoz-Nájar (2001), responde que sus libros de investigación minuciosa son irreprochables, en tanto que otros tenían un

³⁷ La misma autora resalta que, durante su segundo exilio, en 1948, se vio obligado a vivir de su pluma, por lo cual tuvo que traducir no menos de un libro por mes. “Tiene una lista, alrededor de cuarenta traducciones que han circulado por el mundo entero. Se destacan los autores por él traducidos: Jorge Frank, Mauriac, Monthellant, Mourois, Pleyanov, etc.” (pp. 19-20).

propósito de divulgación y fueron escritos para el gran público, por lo que “hay que saber analizarlos”. Asimismo, Vallenas señala que “LAS se tomaba muchas libertades y también daba curso a pequeñas venganzas. Ahí está *Ecce Riva-Agüero* (1935), panfleto convertido en fuente de consulta de todos los ataques a Riva Agüero, quien hizo requisar unos textos escolares de Sánchez”. Pablo Macera (2001) argumenta que quienes criticaron algunos de sus errores bibliográficos “han preferido olvidar que en cada error de Sánchez hay más inteligencia que en todas las carretadas de falsa erudición de sus críticos” (p. 31).

La bibliografía de Sánchez supera el centenar de libros³⁸ y miles de artículos. Según Galindo (1963) algunos factores que impidieron hacer una elaboración definitiva de su obra son la vastedad de su labor periodística en publicaciones nacionales y extranjeras; la deficiencia y, en algunos casos, la pobreza de las bibliotecas y hemerotecas que constriñen la información; entre otros (p. 7).

Soto (2000) rememora que pasados los ochenta años continuó escribiendo todos los días con la fecundidad propia de un mozo de cuarenta años y que “murió en su ley trabajando hasta el último aliento de su vida e imponiendo asombrosa resistencia y fuerza de voluntad a los designios de una pasión intelectual” (pp. 34-35).

³⁸ Según *Caretas* (“Inolvidable Sánchez”, 2007, p. 14), LAS publicó 107 libros y miles de artículos. Cifra que reafirma César Lévano. No obstante, Alva (2001) señala que son 108 los títulos publicados “algunos de ellos de varios tomos y varias veces corregidos e incluso reescritos” (p. 24). A ello se deben sumar los libros que recopilan artículos periodísticos, conferencias y cursos. “Y también hay aportes suyos a obras de gran envergadura, como su documentado estudio *La literatura en el Virreinato*, incluida en el tomo 5 de la colección Historia del Perú editada por Juan Mejía Baca” (Congreso, 2001, p. 88). De hecho, ya en 1963, Galindo agrupa las escritas de LAS en: obras escritas por el autor; obras de compilación, selección, traducción o dirección; y obras prologadas, anotadas o revisadas (a lo cual añade el aporte cultural en revistas y periódicos). Ello convierte, hasta ahora, en una complicada labor conocer el número exacto de sus obras.

5.5.1.3 Labor política: desencuentros y luchas

En un “Cuaderno”, LAS (1988f) sostiene ser un intelectual y haber brindado numerosos ejemplos de su vocación y dedicación a las empresas del espíritu,

Sin embargo, cuando ya estaba formado sentí el deber político y lo empecé a ejercer hasta hoy sin claudicaciones, sometido a una disciplina que yo mismo he buscado y a un deber que me alejó de muchos halagos y de otros deberes imperiosos que no obstante me parecieron de menor alcurnia, que las exigencias de una humanidad nacional, sufrida, explotada, hambrienta y despreciada. Eso no es romanticismo ni lo fue. Surgió como una vocación indetenible, y comprendí que sus exigencias iban más allá de lo corriente. Me produjeron a veces angustias, penas, derrotas e impaciencias; nada de eso podía alejarme de lo que deliberadamente escogí como mi primer deber. (p. 25).

Cronológicamente, su inicio político podría remontarse a 1926 cuando, según Ojeda (2014), integró el Movimiento Nacionalista Radical, que se reunía en torno a José Carlos Mariátegui y la revista *Amauta* (párr.6). Luego, a inicios de 1931 el presidente provisorio David Samanez Ocampo convocó a una reunión de notables para conformar una Comisión de Estatuto Electoral, entre los cuales estaban Sánchez, Federico More, Luis E. Valcárcel y otros, que se encargó de redactar un proyecto de ley de elecciones en que se incorporaría el voto secreto.

Pero sería al afiliarse al Partido Aprista Peruano, durante ese 1931, cuando Sánchez inició, firmemente, su vida política. Desde entonces se convirtió en uno de los más importantes líderes y voces autorizadas del Apra, partido al que fue disciplinado militante, pese a discrepancias con otros líderes y aun cuando estuvo en el poder. En el primer tomo de sus memorias, rememora (1969b, vol. 1) que su filiación se realizó el primer domingo de abril de 1931, cuando, mientras escribía un artículo, se acercó Alcides Spelucín para hacerle una propuesta inesperada: firmar su cédula de afiliación al partido, que, contradictoriamente, él no había solicitado. “En realidad, el camino para mi afiliación había sido allanado desde que sufriendo persecución juntos” (p. 342), escribió. Y firmó la cédula³⁹.

³⁹ Luego, ante Castro Arenas, en Perú Cultural (2014), indicó que eligió ser aprista por sus amistades universitarias. “Fundamentalmente fue por eso, y luego me pusieron una disyuntiva. No

A los pocos meses del mismo año⁴⁰, en octubre, fue elegido miembro de la Asamblea Nacional Constituyente, sin embargo fue deportado en febrero de 1932, junto al resto de integrantes del Apra, durante el gobierno de Luis Miguel Sánchez Cerro. Retornó en 1933, gracias a la amnistía decretada por el nuevo gobierno, aunque volvería a ser deportado en noviembre de 1934. Ese segundo exilio fue el que más tiempo lo mantuvo alejado del país: once años.

Retornó al Perú durante la llamada Primavera Democrática, en 1945. Inmediatamente fue elegido diputado por Lima. En esa ocasión, durante el gobierno de Bustamante y Rivero, cuenta Soto (2000), a LAS le correspondió sustentar el proyecto de Ley que consagró la educación secundaria gratuita (p. 9), y cuya Ley se dictó el 27 de noviembre de 1945. El tercer exilio se produjo en 1948, debido a que se acusó al Apra de participar en una rebelión, por lo que se declaró al partido fuera de la ley. Su nuevo retorno sucedió en 1956.

En 1962 fue electo senador pero el golpe de Estado de aquel año impidió el funcionamiento del Congreso. Al año siguiente volvió a ser elegido para integrar la Cámara Alta para el periodo de 1963-1969. En estos años, a la par, participó en la fundación del Parlamento Latinoamericano (1964), fue presidente del Senado (1966) y presidió la 52ª Asamblea de la Unión Parlamentaria Internacional (1968) (Congreso, 2001, p. 3).

Todos los destierros le sumaron 20 años de ausencia del país. Por el hostigamiento político, tras instaurarse el gobierno militar, en 1968, emigró al exterior. Retornó a las labores parlamentarias para el periodo de 1978-1979, al ser elegido miembro de la Asamblea Constituyente, que luego presidió, en reemplazo de Haya de la Torre.

había más remedio que, o ser comunista, que era un nuevo partido, o ser aprista. No era mi tendencia" [archivo en video].

⁴⁰ En 1931 también fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de San Marcos, bajo el rectorado de José Antonio Encinas. En ese cargo organizó conferencias, exposiciones de pintura y escultura, conciertos, cursos de extensión, así como la edición de una revista-magazine titulada *Universidad*.

Pronto volvió a ser elegido senador, para los periodos de 1980, 1985 y 1990. De 1985 a 1990 fue vicepresidente de la República, además de ser, por un breve tiempo, presidente del Consejo de Ministros. Lévano (2000) refiere que pese a ser un apриста disciplinado, jamás ofuscó su sentido crítico respecto a ese gobierno. Como resultado, fue ocho veces parlamentario: 1931 (constituyente), 1945 (diputado), 1962 y 1963 (senador), 1978 (constituyente), 1980, 1985 y 1990 (senador); de las cuales solo en tres ocasiones pudo concluir el periodo por el que fue electo.

Soto (2000) escribe que “en su prolongada trayectoria política casi no le faltaron cargos por desempeñar” (p. 6) y describe que siempre será recordado por su peculiar pose oratoria: mano izquierda en la cintura y el índice de la mano derecha apuntando el porvenir. “Desde luego que, también, por la ironía a flor de piel, la argumentación sólida y muy amena, a la par una capacidad de réplica realmente excepcional” (p. 7), añade.

Su trayectoria política fue interrumpida el 5 de abril de 1992, cuando el expresidente Fujimori disolvió el Congreso. Además, prohibió el programa cultural que LAS tenía en canal 7 destinado a realizar entrevistas y comentarios.

5.5.2 La educación: eje central en su vida

La generación con la que coincidió en San Marcos escribió parte de la historia peruana. Por ejemplo, impulsó la Reforma Universitaria de 1919. Del Mazo (1967), líder de la reforma universitaria argentina que inició ese movimiento en la región, sostiene que:

Luis Alberto Sánchez es la figura más completa del movimiento de reforma y renovación de las universidades de América Latina... porque nada habría que agregarle para alcanzar ese carácter. Ninguna otra reúne, en tan alto y concordada medida, el talento teórico y práctico de su condición de reformador, a la vez de concepción y realización, doctrinario y militante. (p. 319).

A la par de la Reforma, LAS inició su carrera docente a poco de cumplir 20 años. Primero en el Colegio Lima y luego en el Deutsche Schule (Colegio Alemán), en donde fue profesor hasta 1930 y tuvo alumnos como Martín Adán, Carlos Cueto Fernandini, entre otros. Además fue profesor en el Liceo Comercial del Perú, donde también fue gerente hacia 1928.

Su cátedra universitaria en San Marcos la inició en 1927, ante el pedido de los alumnos. “Recién a los 27 años pudo colmar su anhelo –abrigado desde los 23– de ejercer en San Marcos la cátedra de Literatura Peruana y Americana”, refiere Alva (2001). A la par ejercía la abogacía y el periodismo. Al año siguiente fue elegido decano de la Facultad de Letras.

Sin embargo su labor universitaria fue interrumpida por los destierros, en los que, no obstante, fue profesor visitante en universidades de Cuba, México, Uruguay, Colombia, Francia, Estados Unidos, entre otras.

José Jiménez Borja, en cita de Méndez (1966), decía que como profesor su andanza ha sido igualmente larga, paralela a toda su existencia desde los veinte años, en el país y en el extranjero y extraordinariamente hermosa para el magisterio peruano:

Ha enseñado y ha hecho escuela especialmente en la Universidad de San Marcos. Allí ha sido el fundador de la cátedra de Historia de la Literatura Peruana, ha sido y es un infatigable investigador, un expositor transparente y ameno, un amigo cordial de los alumnos que lo rodean con singular afecto y sobre todo ha sido un arquitecto de la moderna Universidad Peruana. (p. 4).

A partir de 1980, y por cuatro años, dictó cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Lima, pese a sus limitaciones visuales. Luego del cierre del Congreso, en 1992, regresó a sus actividades docentes como profesor de maestría en Ciencia Política en el Instituto Cambio y Desarrollo.

Se debe resaltar que en el periodo de análisis de este trabajo (de 1977 a 1994), LAS no escribió ningún libro sobre educación o la universidad⁴¹. Ello, a nuestro entender, le confiere un valor adicional a esta tesis ya que posibilita conocer su discurso sobre la educación universitaria en su etapa de mayor madurez intelectual.

5.5.2.1 Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

“Una de las pocas cosas de las que me siento orgulloso es haber contribuido a organizar una universidad como lo fue San Marcos” (p. 249), le indicó LAS al periodista César Hildebrandt (2008). De hecho, LAS fue rector durante tres periodos y por cuyo cargo manifestó, en muchas ocasiones, que le gustaría que lo recordasen.

Primer rectorado (1946 - 1948)

Sánchez (1969b, vol. 2) rememora que al convertirse por primera vez en rector declaró que la Universidad no sería prebenda, trinchera ni botín de nadie. “Para un intelectual, ser Rector de San Marcos –y a los 45 años– representaba su mejor galardón, su más limpia y enorgullecadora presea” (p. 791), escribió.

En la entrevista de Castro Arenas recuerda esa primera etapa como el momento “de poder hacer algo”: “Yo venía saturado de la reforma universitaria y no de la reforma de acá, sino de la reforma que había vivido afuera, la chilena, la argentina y la norteamericana. Había vivido una experiencia bastante grande”.

Ese primer rectorado se caracterizó por el impulso a la actividad universitaria, además de actualizar el proyecto del exrector Manuel Vicente

⁴¹ Algunos de sus libros de y sobre educación son: *Breve noticia de la fundación y transformaciones de la Facultad de Filosofía y Letras* (1918), *Castellano para la instrucción media* (de 1931 para el primer año; y de 1933 para el segundo año), *La escuela primaria en el Perú* (1933), así como varios textos sobre Gramática castellana, Historia, Literatura, Economía Política, hasta llegar a sus clásicas obras como *La Universidad no es una isla* (1961) o *La Universidad en la América Latina* (1962), por mencionar algunos títulos.

Villarán para la construcción de la Ciudad Universitaria. Para ello consiguió el terreno y los recursos necesarios para el pago de las expropiaciones que se requerían, así como el financiamiento de las obras. Paralelamente, aumentó el presupuesto de la Universidad, reorganizó la administración y el archivo, incrementó las becas y creó el comedor universitario. Los estudiantes participaron en el gobierno de la Universidad y los principios de la reforma se consagraron en la Ley N° 10555, en cuya redacción Sánchez cumplió un rol protagónico, según información del artículo electrónico del Congreso.

Pero el gobierno de turno declaró fuera de la ley al Apra, lo que conllevó, también, a su destitución del rectorado y a cumplir su tercer exilio. Entonces, LAS (1969b, vol. 2) recordaba que desde el primer momento, no obstante la abrumadora mayoría por la que fue designado, se organizó desde afuera de la universidad una terca y mordaz campaña en contra, en la que participaron, según denuncia, algunos de los que más beneficiados con la Ley Universitaria 10555 “y con mi propia Rectoría” (p. 867).

Su primer rectorado culminó en medio de protestas y tanques que irrumpieron la universidad. Maticorena Estrada (s.f.) lo califica como “una primavera en San Marcos” y añade: “Más que parlamentario y tanto como líder político, Sánchez se sintió docente y sanmarquino. Decía “soy un sanmarquino hasta los tuétanos, al cien por ciento. San Marcos ha sido vivero, laboratorio, trampolín, lastre, vereda y faro de la Nación”” (párr. 1).

Segundo rectorado (1961 - 1963)

Al retornar al país fue decano interino de la Facultad de Letras. Luego, en abril de 1961, fue elegido para su segundo rectorado que correspondía de 1961 a 1966. Lamentablemente, para entonces, el gobierno del general Manuel A. Odría le había quitado a San Marcos el primer terreno destinado a la Ciudad Universitaria y entregado, en compensación, el espacio actual, con menor dimensión que el proyecto inicial.

Pese al hecho, Sánchez impulsó la construcción de la Ciudad Universitaria, mediante varias donaciones. Además de promover el desarrollo de actividades académicas, conferencias, seminarios y cursos a cargo de intelectuales de renombre del Perú y el extranjero. El libro *Cien años de Luis Alberto Sánchez*, editado por el Congreso de la República (2001), recuerda dicha gestión así:

El gran proyecto de Sánchez de ampliar y reorganizar la Universidad de San Marcos se hizo realidad el 17 de mayo de 1962, cuando en su calidad de Rector inauguró la Ciudad Universitaria y dictó en el flamante local de la Facultad de Letras la primera clase (...). Sánchez mostró también gran preocupación por abrir nuevas especialidades profesionales, sobre todo de corta duración, que dieran oportunidad a aquellos jóvenes que no tenían posibilidades materiales o no llenaban los méritos para estudiar una carrera larga. (p. 84).

Méndez (1966) afirma que durante aquellos inolvidables años San Marcos se reverdeció de realizaciones espléndidas. El campo estudiantil se fundió con el docente en una sola voluntad de grandeza institucional. Se hizo de la UNMSM un gran emporio de cultura, al que acudían para ofrecer su palabra personalidades mundiales de las letras, ciencias y otros. “La Universidad comenzó a vivir para el país y el país contempló con ansioso respeto a la Universidad” (p. 4) adiciona.

El segundo rectorado lo asumió a poco de un nuevo golpe de Estado, esta vez encabezado por el general Ricardo Pérez Godoy.

Tercer rectorado (1966 - 1969)

Su tercera etapa al frente de San Marcos, que debía cumplir de 1966 a 1971, fue la más compleja y complicada. En parte, debido a que las obras ya iniciadas en la Ciudad Universitaria no se realizaron en los plazos establecidos y no se habían presentado los balances de varios años. Soto (2000) escribe que al asumir el rectorado encontró una universidad desfinanciada que no rendía cuentas desde hacía tres años y estaba dominada por estudiantes de extrema izquierda “que trataban de politizarla en el peor sentido del término”. Además de que un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por un millón 500 mil dólares estaba a punto de suspenderse por no haberse utilizado en su oportunidad. Agrega que “los sueldos fueron congelados y a ello se añadió el

malestar provocado por la devaluación monetaria. La administración de Luis Alberto Sánchez se abocó a la labor de seguir construyendo, equipando y ordenando a la Universidad. Prosiguió la obra de la Ciudad Universitaria en sus ocho edificios, virtualmente paralizada desde años anteriores” (p. 26).

Además de continuar la construcción de varias facultades y oficinas en la nueva sede sanmarquina, a pesar de que los fondos no provenían del Estado. También se organizó la Quinta Asamblea de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) bajo el auspicio de San Marcos.

El final de su tercer rectorado, como en las anteriores etapas, estuvo marcado por razones políticas. El gobierno militar que encabezó el general Juan Velasco Alvarado y la acción de grupos políticos radicales dentro de la universidad fueron determinantes para su salida tras casi medio siglo de vínculo con su Alma Máter. Lévano (2000) reseña que en su último rectorado fue combatido ardorosamente por una izquierda marxista estudiantil que había crecido bajo el influjo de la Revolución Cubana. En la entrevista de Hildebrandt (2008), LAS refiere haberse jubilado porque “no podía luchar solo contra la revolución cultural china, contra quienes creen que la universidad es una arma arrojadiza (...)” (p. 249).

Entonces tomó la determinación de dejar el rectorado y acogerse a la jubilación por límite de edad al cumplir 41 años de servicios a San Marcos en el ejercicio de la docencia universitaria, refiere Soto (2000). “El tres veces Rector de San Marcos, luego de efectuar un viaje a Nueva York, había tomado la determinación de jubilarse sin aceptar las presiones de su renuncia” (p. 27), sostiene.

Entre su segundo y tercer rectorado se construyó y entró en funcionamiento la Biblioteca Central de San Marcos, además de otros avances que Macera (2001) subraya así: “Sánchez democratizó la universidad al incorporar masivamente a las clases medias y populares, por una ampliación de vacantes que solventó económicamente gracias al enorme poder que tenía en el Parlamento”. Además,

valora que internacionalizó a San Marcos convocando a maestros de todos los continentes para dictar cursos, conferencias, congresos, etc. y que también quiso “restablecer los derechos de San Marcos sobre sus inmensas propiedades, tan descuidadas en ese entonces” (p. 31).

5.5.3 El periodismo: ejercicio constante

En esta parte recordamos el ejercicio periodístico que Luis Alberto Sánchez realizó desde su juventud y que se plasmó en medios nacionales e internacionales, ya sean escritos, radiales o televisivos, y que le permitió, entre otros reconocimientos, ser elegido presidente de la Asociación Nacional de Periodistas en 1930.

El inicio profesional de Sánchez como periodista fue en la revista *Hogar*, en 1920, aunque ya había escrito para algunas revistas. Así lo recordó ante Castro Arenas, en Perú Cultural (2014): “Eso fue en el año 20, pero antes ya había trabajado en *Actualidades* (...). Había trabajado en *El Tiempo*, ligeramente, donde escribí sobre Valdelomar en el año 18. En *La Prensa*, donde también escribí del 18 al 21 pero ya profesionalmente e inclusive pedí licencia en la Biblioteca⁴² en *Hogar*, todo el 20” [archivo en video].

Cronológicamente, Galindo (1963) lista artículos escritos por LAS desde 1916 en *Lux*. Luego, en 1917, refiere que escribió en *Ariel* y, en 1918, en *Sudamérica*. En 1919 sus textos aparecieron en el *Mercurio Peruano* y a partir de 1920 en *Hogar*, con mayor regularidad. En dicho año también tiene colaboraciones en *Stylo*, *Mercurio Peruano*, *Parnaso*.

⁴² De octubre de 1919 a marzo de 1928, LAS fue contador en la Biblioteca Nacional, además de secretario del director Alejandro Deustua. También se desempeñó como subdirector.

Ulteriormente, en enero de 1921, escribió en *Mundial*⁴³, revista que apareció a partir de *Hogar*. En años posteriores también publicó artículos en otros medios, tanto nacionales como internacionales, como *Estilo*, *Perricholi*, *Studium*, *El Comercio*, *Revista Peruana*, *Atenea*, *Justicia*, *Revista Semanal*, *Amauta*, *Boletín Bibliográfico* de San Marcos, *Avance*, *Letras*, *La Nueva Revista Peruana*, *Presente*, *Atenea* (de Santiago de Chile), *La Tribuna*, *Apra*, *Presente*, *El Tiempo*, *La Nueva Democracia* (de Nueva York), *Hoy* (de Santiago), *Repertorio Americano* (de San José de Costa Rica), *La Noche*, *Acción Liberal* (de Bogotá), *Universidad* (de México), *Revista de Correspondencia Americana* (de Buenos Aires), *Nosotros* (de Buenos Aires), entre otros.

Lévano (2000) recuerda que Sánchez emprendió, durante su paso por la revista *Mundial*, en febrero de 1927, su primera polémica célebre, con motivo de una respuesta a la propaganda indigenista emprendida por Luis E. Valcárcel y algunos escritores cusqueños. “La contienda encuentra como contrincante central a José Carlos Mariátegui, quien, sin embargo, no es ni se considera indigenista (...). Por momentos, la polémica Mariátegui-Sánchez adquirió un tono candente. Pero, como lo confirman todos los hechos, eso no condujo a una ruptura de la amistad entre ambos protagonistas” (p. 74), escribió Lévano.

Alva (2001) afirma que Mariátegui había escrito tres artículos en defensa del indigenismo literario a lo que LAS intervino, polémico y provocador, con su artículo “Batiburrillo indigenista” y prendió una fogata en la que intervinieron varios intelectuales como Antenor Orrego, Enrique López Albújar, el grupo Resurgimiento del Cusco y otros.

Su primer artículo en el *Mercurio Peruano* fue con motivo de la muerte de Ricardo Palma. Por esos años también escribió para *La Noche*. Luego fue

⁴³ En la revisión que se hizo a *Mundial* se notó que, por entonces, los artículos de su autoría los firmaba con “LASS” (las iniciales de su nombre completo: Luis Alberto Sánchez Sánchez). Posteriormente adoptó su firma clásica: “LAS”.

subdirector fundador de *La Tribuna*, diario de su partido político que apareció el 16 de mayo de 1931⁴⁴.

Otras revistas en las que colaboró fueron *Impacto*, *Sudamérica* y *El Tiempo*. En Chile, durante el exilio, dirigió la revista y editorial *Ercilla* junto a Manuel Seoane. Práctica que realizaba en los países donde llegaba como visitante voluntario u “obligado”. En *Caretas* lo hizo desde 1977, con sus reconocidos “Cuadernos de Bitácora”.

5.5.3.1 “Cuadernos de Bitácora”

“Cuadernos de Bitácora” fue el título general de todas las colaboraciones, en periódicos y en revistas de diferentes países, que hizo Luis Alberto Sánchez. En el libro *Cuaderno de Bitácora* (que publicó Mosca Azul Editores, en 1974) Sánchez explica que el nombre provenía del interés que le despertó un libro de José León y Bueno, titulado *Diario de un cabotaje infortunado*.

La palabra “bitácora” que figura en el pequeño prólogo me engolosinó, como “parálisis” a Joyce, y “archipiélago” a Apollinaire. Además de que retrata fielmente la índole de mis crónicas, en que vació las experiencias más saltantes de mi quehacer, mi que sentir y mi que pensar diarios, por bitácora se entiende un instrumento náutico en el que se mantiene la brújula sin riesgo de desnivelamiento ni desruta. He aspirado hasta donde me ha sido posible, a conversar el equilibrio del juicio, a despecho de sentimientos y sensaciones. (p. 7).

En ese libro, Sánchez escribe que Cuadernos de Bitácora, “libro en que se apuntan los incidentes de la navegación”, según define, es la denominación de sus colaboraciones, a nivel nacional e internacional, desde 1949. “Mis anteriores crónicas se clasificaban de diversas maneras” (p. 7), precisa. LAS (1974) añade

⁴⁴ Gargurevich (2002) cuenta que *La Tribuna* nació bajo la dirección de Manuel Seoane Corrales y la subdirección de Luis Alberto Sánchez, “ambos jóvenes pero ya importantes líderes del partido de Víctor Raúl Haya de la Torre” (p. 162). Posteriormente, Gargurevich (1991) relata que al producirse el golpe militar de 1968, *La Tribuna* inició una campaña de oposición “de corte clásico”. Entonces “los militares velasquistas no reaccionaron prefiriendo el astuto método de aplicarles la ley. El 3 de enero de 1970 sus escasos bienes fueron embargados por el Banco de la Nación luego de un juicio coactivo por deudas al fisco” (p. 152).

que los “Cuadernos” solo se publicaron en el Perú a partir de 1957, cuando aparecieron en *La Tribuna*. Luego, en 1964, se pudieron leer en *Correo*; desde 1969 en *Expreso*; y a partir de 1971 en *La Prensa* de Lima. En el exterior se publicaron con regularidad en *El Nacional* de Caracas, *El Tiempo* de Bogotá y a menudo en *El Día* de Montevideo y *Novedades* de México (p. 8).

Vallenas (comunicación personal, 10 de diciembre de 2015), historiador y colaborador de LAS, nos indicó que el motivo original de la columna “fue el primer viaje intercontinental que hizo LAS, por mar, para el Congreso por la Libertad de la Cultura en París” y que otra motivación de su escritura fue para intercambiar opiniones con amigos intelectuales sobre determinados temas.

Posteriormente, parte de sus primeras columnas fueron recopiladas en dos tomos: *Cuaderno de Bitácora* (Mosca Azul Editores, 1974) y *Política sin Caretas-Cuaderno de Bitácora* (Okura Editores, 1984). En el primer libro, que contiene columnas desde 1947 hasta 1974, Sánchez (1974) calcula que, entre 1949 y mayo de 1974, a razón de uno por semana, debía haber publicado cerca de 750 “Cuadernos”. En ese libro, cuya recolección fue realizada por el investigador Willy Pinto Gamboa, se seleccionaron 110 columnas. “El resto, quizás en buena parte aún aprovechable en cuanto a su reactualización, queda a la espera de otra cosecha” (p. 7), escribió LAS (1974).

Diez años después, en 1984, se publicó el otro volumen, *Política sin caretas*, que recopila algunos “Cuadernos” publicados de enero de 1977 a enero de 1984. En el prólogo de ese libro de LAS (1984), escrito por los editores, se refiere que en el primer volumen “(...) se advierte nítidamente la presencia del memorialista que es a la vez testigo y actor de acontecimientos que se suceden raudamente y marcan el rumbo seguido por el autor en los diferentes planos que abarcan su quehacer periodístico” (p. 5).

En dicha obra, la recopilación de artículos abarca, principalmente, temas políticos, como el proceso de transferencia de la dictadura militar al régimen democrático, la Asamblea Constituyente, la promulgación de la nueva

Constitución, la muerte de Víctor Raúl Haya de la Torre, la crisis de los partidos políticos, el gobierno de Fernando Belaunde, el accionar de los grupos terroristas, entre otros sucesos; y se puede leer que “todos estos artículos se refieren exclusivamente a temas de política peruana, lo que permite apreciar con mayor nitidez el estilo del comentarista que analiza y enjuicia sucesos en los que interviene activamente siempre en su doble condición de testigo y actor” (p. 5), según los editores.

El prólogo del libro de Sánchez (1984) resalta su prosa ágil, elegante y mediante la cual se logra una interpretación sin tapujos ni trastiendas de los problemas del Perú:

Los comentarios políticos de Luis Alberto Sánchez, escritos con la premura inherente al trajín periodístico, permitirán a los lectores recordar acontecimientos que gravitan decisivamente en el convulso panorama de la política nacional. Igualmente tendrán oportunidad de juzgar la actuación de los protagonistas de dichos sucesos y de las circunstancias en que se produjeron. (p. 5).

Esos libros permiten introducirse en las temáticas, preocupaciones e ideas de LAS, durante esos periodos, ya que recopilan publicaciones que escribió en *Caretas*, en la revista internacional *Visión* y otros medios. Alva (2001), compañero partidario del escritor, presenta a los “Cuadernos” como una “columna atenta y trotamundos”, en la que “está trazada la vida diaria de la humanidad, la crónica amena y culta de América y el planeta, con sus dramas y tragedias, episodios, personajes, lágrimas y risas” (p. 25).

5.5.3.1.1 “Cuadernos de Bitácora”: columnas de comentario

Columnas de comentario, según la propuesta de Juan Gargurevich, presentada al abordar los tipos de columnas de opinión, es la denominación más apropiada que consideramos para los “Cuadernos de Bitácora” de Luis Alberto Sánchez. Previamente se confirmó la validez de los “Cuadernos de Bitácora” como

comentarios, al igual que columnas, ya que cumplen con las principales características señaladas a este género: ubicación y periodicidad fijas. Los “Cuadernos” se publicaron en *Caretas*, ininterrumpidamente, por cerca de 18 años, de 1977 a 1994. Años en los que su ubicación varió solo en determinadas etapas, acordes al diseño de la revista.

Generalmente, en 1977 y 1978, cuando el diseño de *Caretas* era diferente al actual, las columnas se ubicaron entre las páginas 20 y 30. Luego, de 1979 a 1989 se publicaron, principalmente, en las páginas 25, 33 y 35, o cercanas a estas. Posteriormente, a partir de 1990, las ubicaciones variaron entre las páginas 40 y 50. De 1993 hasta el último “Cuaderno”, la variación de la página fue más diversa, en parte porque LAS redujo la periodicidad de sus escritos debido a su salud.

En lo que respecta al “toque personal” de la columna, según lo escrito por Gargurevich, las columnas de Sánchez siempre mantuvieron, invariablemente, desde su primera publicación, el 20 de enero de 1977, hasta el último escrito, el 03 de febrero de 1994, el mismo nombre, “Cuadernos de Bitácora”, acompañado por el nombre del autor. En todo ese periodo, además, se conservó la misma tipografía y el diseño de las letras, tanto en el título como en el contenido.

En cuanto a su fotografía, esta solo varió en cuatro ocasiones: fiel reflejo al transcurso de la vida. De 1977 a mediados de 1981, se puede visualizar a LAS con una pipa, de frente y con mirada firme. Es durante 1981 que se produjeron dos efímeros cambios a su fotografía: de mediados de junio hasta la tercera semana de noviembre, acompañó a su columna otra fotografía con la pipa, pero, esta vez, de perfil. Luego, por una sola edición, la última de noviembre, la foto de LAS es la de un escritor fastidiado. En adelante, de diciembre de 1981 hasta 1994 aparece un Sánchez sin pipa, con mirada analítica, benevolente y pensativa. Salvo en la columna del 17 de julio de 1989 en que un retrato dibujado, con mirada hacia el firmamento, acompaña al texto.

Tomamos otra idea de Gargurevich (1987) para destacar la importancia de la opinión de Sánchez en el periodismo peruano. Él refiere que la calidad de la columna es muy dispareja en el periodismo latinoamericano y la mayor parte de las que se publican son de corta duración, ya que aparecen y se esfuman con facilidad. “Pocas son las firmas que permanecen por años desafiando los cambios, la inestabilidad política... y cambiando de fotografía a medida que el redactor envejece” (p. 223). Es el caso de LAS hasta que falleció.

En cuanto a la división de las columnas, respecto al tema, en “de comentarios y de noticias”, creemos que los “Cuadernos” se engloban, principalmente, en la primera categoría, sin encasillarse totalmente. Recuérdese que para Gargurevich (1987) “existen columnas que combinan ambos temas, de comentario y de noticia, como el caso de los columnistas norteamericanos”. Es importante referir que, producto de los exilios, LAS estuvo en distintos países, como Estados Unidos. Ello pudo influir en que adquiriera ese estilo que, sin duda, reflejó en sus “Cuadernos”.

Por consiguiente, sostenemos que los “Cuadernos” son “columnas de comentarios” porque interpretan y valoran hechos determinados, pero también “columnas de noticias” porque nos ofrecen datos e información. Además, tanto en las columnas de comentario y de noticia aparecen contenidos, principalmente, de política interna (y externa), locales, deportivas y esparcimiento. Algunos ejemplos que podemos citar son la tercera y novena columnas publicadas en 1977 referidas a temas locales (ediciones 513 y 519 de *Caretas*). En tanto, en 1988, LAS escribió sobre la participación de la Selección Nacional de Vóley en las olimpiadas de Seúl (edición 1027), lo que evidencia la multiplicidad de temas que abordó.

Hohenberg, según cita Gargurevich (1987), nos permite reforzar nuestro planteamiento. Él señala que quienes escriben columnas también son comentaristas: “Cuando los periódicos tienen comentaristas locales que escriben columnas firmadas, ese material puede servir de complemento y de amplificación de la actitud editorial asumida por el periódico” (p. 219). De ahí que se puede

afirmar que Luis Alberto Sánchez fue un “comentarista que escribió columnas de opinión”.

5.5.3.1.2 Otros géneros en los “Cuadernos de Bitácora”

Aunque en los “Cuadernos” priman las “columnas de comentario”, se pueden identificar otros géneros, en especial del periodismo de opinión. Recordemos que según Martín Vivaldi (1981) existen columnistas quienes, por su estilo, tiendan hacia el reportaje, y quienes se inclinen hacia el artículo doctrinal ensayista. “En ese sentido amplio, todo el que periódicamente escribe *crónicas* sobre temas locales –municipales–, político-sociales, internacionales, etc. es un columnista. Lo cual no quiere decir que todo columnista sea cronista. La columna puede tener forma de artículo, pero un articulista, más o menos habitual, no es un columnista” (p. 140), afirma.

Sánchez escribió, a lo largo de los años, columnas de todo tipo y forma. Sus “Cuadernos” también son artículos, crónicas, reseñas, ensayos, críticas, notas y otros. Por citar algunos otros ejemplos, podemos mencionar que, si seguimos la definición de Gargurevich sobre la reseña⁴⁵, LAS también escribió dicho género, ya que, justamente, su primer “Cuaderno” en *Caretas* da cuenta del libro *Piensen que estamos muertos*⁴⁶.

Otros ejemplos, que muestran que se pueden encontrar varios géneros en los “Cuadernos”, son algunos escritos de 1993 que, por su corta extensión, se engloban dentro de la nota periodística⁴⁷. Algunas crónicas se publicaron⁴⁸ con

⁴⁵ Gargurevich (1987) sostiene que la reseña es un tipo de artículo periodístico que da cuenta, a la vez que valora, un evento de los llamados “culturales”, ya sea la aparición de una obra científica o literaria o el estreno de un espectáculo que se publique con la intención de orientar (p. 226).

⁴⁶ Esa columna se tituló “El libro de una generación estrangulada” y apareció el 20 de enero de 1977 (*Caretas* N° 511).

⁴⁷ Se pueden citar los “Cuadernos”: “La amenaza pendiente”, “La cuestión con Chile” u “Ocurrencia internacional”, que aparecieron en las ediciones 1272, 1275 y 1277 de *Caretas*.

⁴⁸ Los títulos de algunos de esos textos son “Nota sobre Holanda y un recuerdo del ex Grau”, “Segunda nota sobre Holanda”, “Crónica retrasada Rusia y la URSS” y “Réquiem por un Príncipe”.

motivo de un viaje de Sánchez por varios países de Europa, en 1987. Algunos ensayos, según la definición de Vivaldi, son los que escribió sobre César Vallejo, José Carlos Mariátegui, Víctor Raúl Haya de la Torre, Gabriel García Márquez, Manuel González Prada, entre otros.

Acertadamente advirtió Gargurevich (1987) que fijar límites, entre uno y otro género, es pisar terreno movedizo. Y cuestiona: “¿Cuándo una nota sobre un nuevo espectáculo es sólo “noticia” (en términos de definición clásica); o “reseña”, porque está dando una información con opinión; o “crítica”, porque se ha extendido lo suficiente como para considerarla como tal?” (p. 227).

De modo que muchos “Cuadernos” son columnas, pero, a la par, tienen elementos de crónicas, reseñas o la combinación de uno o más géneros, ya sea del periodismo informativo, interpretativo o de opinión. Hurtado Oviedo (1982) asegura que “no hay formas periodísticas puras” y que la información y la opinión suelen mezclarse, a veces involuntariamente (p. 5).

Gargurevich (1987) explica que el dinamismo del periodismo, su capacidad de evolución y creación de nuevos géneros es producto de su afán por captar lo máspreciado para el profesional de la prensa: la atención del lector (251). Por lo cual, “constantemente se descubren híbridos valiosos que demuestran que el dinamismo y talento creativos se niegan a ser fijados en fórmulas invariables. Así también, se encuentran textos que combinan varios géneros y cuyas virtudes dependen del talento del redactor” (p. 20).

Tras revisar el íntegro de los “Cuadernos”, en los que la línea entre un género y otro es confusa, conviene subrayar la riqueza del talento innovador, la capacidad literaria, el profundo conocimiento de los hechos y los personajes que se abordan, además de los recursos estilísticos de LAS.

“El columnista trabaja para mañana o esta semana, no para la posterioridad, aunque los mejores satisfacen a todos” (p. 15), escribió Johnson (1998). Las columnas de LAS pueden ser releídas en la actualidad y sus argumentos tienen validez ahora como sucedió en el pasado.

5.5.3.1.3 “Cuadernos de Bitácora” en *Caretas*⁴⁹

El primer “Cuaderno” publicado en *Caretas* apareció el 20 de enero de 1977, en la edición número 511 de la revista, con el título de “El libro de una generación estrangulada”. En la presentación que hizo la revista a la primera publicación se lee (1977c):

A partir de esta edición, *Caretas* abre sus páginas al famoso “Cuaderno de Bitácora” de Luis Alberto Sánchez, columna que ha recorrido innumerables publicaciones y que siempre ha encontrado el favor del público. En un medio en el que el sectarismo tiende a prevalecer, el hecho de que *Caretas*, que ha discrepado y que discrepa con las posiciones del Apra, invite a Sánchez a escribir en sus páginas, debiera ser tomado como un ejemplo de real ejercicio pluralista. En esta primera entrega, Sánchez, flamante ganador del premio Fomento a la Cultura en la especialidad de Literatura, habla de un libro áspero y hermoso. (p. 80).

En adelante, por 18 años, de enero de 1977 (de la edición 511 de la revista) a febrero de 1994 (edición 1297), aparecieron sus “Cuadernos” primero quincenal y luego semanalmente, según las publicaciones de *Caretas* en función a los periodos políticos y las restricciones a la libertad de prensa.

Las publicaciones fueron ininterrumpidas salvo contadas excepciones, cuando, por ejemplo, la revista le realizaba alguna entrevista a LAS; se editaban ediciones especiales de *Caretas* (sobre todo a fin de año o por números significativos, en los que no publicaba ningún colaborador); se le pedía a Sánchez que escriba sobre temas específicos, pero que no salían en su tradicional espacio; o si su salud le impedía redactar.

⁴⁹ *Caretas* es una revista limeña, de publicación semanal, fundada en 1950 por Doris Gibson y Francisco Igartua.

En ese sentido, se pueden contabilizar cerca de 780 “Cuadernos” en *Caretas*⁵⁰. La última publicación es del 03 de febrero de 1994. Esa columna apareció tres días antes de que Sánchez falleciera, con 93 años, lo que evidencia su lucidez y fervorosa pasión por escribir⁵¹. Al siguiente año, en 1995, *Caretas* recordó así (en su edición 1384) a quien fue, por muchos años, uno de sus principales escritores:

Aquí, en estas páginas, desde su Cuaderno de Bitácora, con una puntualidad religiosa Luis Alberto Sánchez comentó, ácida y risueñamente, todo el acontecer político y social que durante quince años (1979-1994) suscitó pasiones, inquietudes y esperanzas en esta tierra tan secular que él dulcemente llamara “país adolescente” y que, en una de sus últimas entrevistas, respondería: “creo que por mucho tiempo sí, y acaso niño”. (“El gran ausente”, 1995, p. 38).

Para complementar las referencias sobre la trayectoria periodística de LAS, se debe indicar que la radio también fue espacio para su opinión. A través de las ondas de Radio Programas del Perú (RPP) se transmitían sus clásicos comentarios políticos, que, al 27 de setiembre de 1989, según le contó LAS a Oyarce (1996), docente universitaria, sumaban 2,545 presentaciones radiales. Su aparición en RPP se inició durante los primeros meses de 1980, aunque de forma esporádica (p. 73). Luego sus comentarios fueron diarios, de lunes a sábado, y duraban de tres a cinco minutos (Oyarce, 1996, p. 77).

En televisión es recordado su programa cultural en canal 7, conocido como “La hora de Luis Alberto Sánchez”, en el que realizaba entrevistas. A lo largo de su vida recibió múltiples condecoraciones como la Gran Cruz de la Orden del Sol del Perú (1959), Gran Cruz del Águila Azteca de México (1961), Gran Cruz de la Orden de Blasco Núñez de Balboa (1962), Palmas Magisteriales (1982), Gran

⁵⁰ En los anexos, específicamente en el número 19, se encuentra la lista completa de todos los “Cuadernos” que aparecieron en *Caretas*, entre 1977 y 1994.

⁵¹ En gran parte de ese periodo, las columnas fueron acompañadas por dibujos que resaltaron, desde un punto crítico y humorístico, algunas ideas de LAS. Las autorías de los dibujos variaron entre, por ejemplo, dibujantes como “Alfredo” y “Molina”. En el caso del segundo, se trata de Mario Molina (comunicación personal, 29 de noviembre de 2016) quien nos señaló que la dinámica consistía en que se le remitían los textos y él, según su criterio, elaboraba los dibujos.

Cruz de las Artes y Letras de Francia (1987), Premio Nacional de Literatura, entre otras.

Oyarce (1996) indica que fue Doctor Honorario de universidades como San Carlos de Guatemala, Nacional de Colombia y Panamá, entre otras; así como profesor visitante de casas superiores de estudio de Chile, Quito, Buenos Aires, La Plata, Montevideo, La Habana, Puerto Rico, México, Costa Rica, Nueva York, Pennsylvania, Jerusalén, Beirut, París, entre otras.

Además fue miembro de la Academia Nacional de la Historia, de la Academia Peruana de la Lengua y de la Real Academia de la Lengua. También se desempeñó como presidente de la delegación peruana en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Muchos lo calificaron como el “Doctor Océano⁵²” del siglo XX. La Universidad San Marcos le concedió el título honorífico de rector emérito.

Falleció el domingo 6 de febrero de 1994, con más de 93 años. Ojeda (2014) recuerda que dejó dicho, como su última voluntad, que no quería nada de homenajes oficiales, menos en el local del Congreso, donde actuaba un parlamento ilegítimo y obsecuente a la dictadura de turno, que había pateado el tablero de los derechos constitucionales, “y que sólo aceptaría recibir el adiós postrero en el local del Partido Aprista y en la Casona de su amada Universidad San Marcos” (párr. 14).

Cisneros (2001) mencionaba, con las siguientes palabras, lo doloroso que fue dejar de leer los puntuales comentarios que registraban los “Cuadernos de Bitácora”: “Ya no leeremos a Sánchez (...). No nos es fácil comprobar la ausencia de su obligado diálogo político. Y resulta desolador no recibir, frente a la solicitud del reportero periodístico, el eco de su respuesta singular, cargada de humor y de talento” (p. 37). Asimismo, lamentaba: “¡Qué duro resulta aceptar el silencio de

⁵² Se conoció como “Doctor Océano” a Don Pedro Peralta Barrionuevo Rocha y Benavides, poeta, teólogo, abogado, geógrafo y matemático del siglo XVIII. También fue tres veces rector sanmarquino entre 1715 y 1717, cuando el cargo se ejercía anualmente. LAS escribió un libro sobre él.

Luis Alberto Sánchez en esta hora de desconcierto moral que vive la República! (...). Pero cuánto reconforta comprobar que el Perú fue urgido pretexto y pasión amorosa durante su larga vida, así como su más valiosa preocupación” (p. 37).

Al cumplir 40 años de labor docente en el Perú y en el exterior, Sánchez (1967) mencionó que: “Si alguien me diera a escoger nuevamente mi destino, yo lo definiría sin vacilar en dos palabras: maestro y escritor; y si me preguntaran dónde, repetiría también, sin titubeos: en San Marcos y el Perú” (p. 625).

CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA

En este capítulo, previo al estudio de los “Cuadernos de Bitácora”, se explican el tipo y el nivel de la investigación y se anotan los criterios considerados para la selección de las columnas que ingresaron al corpus de estudio. Además se expone una versión práctica del esquema de análisis, en base a lo presentado en el primer capítulo.

6.1 Tipo de investigación

Según el enfoque o la perspectiva metodológica, este trabajo es predominantemente cualitativo. Ello porque, como escriben Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2003), el enfoque cualitativo se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación; con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones; por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y, en general, es flexible para el desarrollo del tema (p. 5). Completan que: “El investigador debe ser metodológicamente plural, y guiarse por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio. En efecto, se trata de una postura pragmática” (p. 6).

Por ello, en esta tesis se da profundidad a los datos, la contextualización del ambiente o entorno y los detalles que ayuden a la riqueza interpretativa (Hernández y otros, 2003, p. 18) del discurso sobre la universidad de Sánchez.

6.2 Nivel de la investigación

Esta investigación es exploratoria ya que involucra a “un problema de investigación poco estudiado” y, al mismo tiempo, que “no se ha abordado antes” (Hernández y otros, 2003, p. 115). Los columnistas, en general, son poco estudiados en el país. En cuanto al discurso de la universidad de LAS, no existe una investigación previa. Tampoco sobre sus “Cuadernos” en *Caretas*.

También es una investigación descriptiva porque, como alude el término, describe al discurso sobre la educación universitaria, o sea “decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (p.117), si recurrimos a la definición de Hernández y otros (2003): los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p. 117).

6.3 Universo de estudio

El universo de estudio corresponde a todas las columnas de comentario, conocidas como “Cuadernos de Bitácora”, que Luis Alberto Sánchez escribió en la revista *Caretas* y que se publicaron de enero de 1977 a febrero de 1994. En conjunto son alrededor de 780 columnas, que fueron recolectadas y revisadas en su totalidad y que, hasta ahora, no han sido reunidas en ninguna obra⁵³. Los temas abordados son diversos, según la coyuntura.

En una segunda etapa, se seleccionaron las columnas referentes netamente a la educación, ya sea escolar, técnica o universitaria, entre otros, en la que se encontraron cerca de 40 columnas⁵⁴. Finalmente, en el tercer filtro se consideraron solo las columnas en las que se aborda el tópico universitario, estas son 18.

⁵³ En los anexos se encontrará la lista de todos los “Cuadernos de Bitácora” publicados en *Caretas*.

⁵⁴ Existe, adicional a esas 40 columnas, otro grupo de “Cuadernos”, casi 30, que si bien tocan el tema educativo, lo vinculan con otro, como la política, la cultura o la juventud.

El periodo de estudio, de 1977 a 1994, es ilustrativo porque abarca momentos cruciales para la educación universitaria y para el país: el retorno a la democracia, en 1980, tras el Gobierno de las Fuerzas Armadas y promulgarse la Constitución Política de 1979, mediante Asamblea Constituyente; la elaboración y promulgación de la Ley Universitaria en 1983; las crisis políticas, económicas y sociales como, por ejemplo, el conflicto armado interno, así como el autogolpe de 1992 durante el gobierno de Alberto Fujimori; entre otros sucesos.

6.4 Corpus de análisis

El criterio para la selección del corpus se basó en seleccionar una *muestra homogénea*, según la clasificación estipulada en *Metodología de la investigación*, de Hernández y otros (2003). En ese libro, las muestras homogéneas, que se cumplen en las investigaciones cualitativas, se caracterizan porque se enfocan en un tema a investigar y enfatizan situaciones, procesos o episodios en un grupo social (p. 330). En nuestro caso, nos centramos en analizar el discurso argumentativo de las columnas de Luis Alberto Sánchez sobre la educación universitaria como tema.

Para el reconocimiento de dichas columnas se apeló a dos consideraciones: primero, aquellos “Cuadernos” cuyos títulos contengan términos relativos a la temática universitaria como: “universidad(es)”, “universitario(a)(as)(os)”, “reforma(as)”, “San Marcos”, “educación”, “estudiante(es)”, “conocimiento”, “catedráticos”, entre otros vinculados.

Segundo, se consideraron aquellas columnas en las que el tópico universitario es el principal, aunque su título, no necesariamente, contenga algún término sobre la temática⁵⁵. Se excluyeron aquellas en las que la universidad es un tema secundario, se abordó someramente o cuyas ideas hayan sido

⁵⁵ Son los casos de las columnas “Escándalo”, “Visitas intelectuales” y “Encuentro con la realidad”: cuyos títulos no contienen términos universitarios, pero sus contenidos son sobre el tema.

mencionadas en otras columnas y, en general, no contribuyeron a los objetivos planteados. No obstante, forman parte del interdiscurso de LAS⁵⁶. Así pues, se analizaron las siguientes dieciocho columnas.

CUADRO 1
CORPUS DE ANÁLISIS⁵⁷

“Cuadernos de Bitácora” sobre la educación universitaria en la revista <i>Caretas</i> (1977-1994)					
Nº de edición	Día	Mes	Año	Página	Título de la columna
529	03	11	1977	24D	La Universidad en el banquillo
628	15	12	1980	33 y 42	Sociedad y universidad en América Latina
647	11	05	1981	33-34	Nuestras universidades son diferentes
722	08	11	1982	25 y 34	La Ley Universitaria
727	13	12	1982	31-32	La universidad en guardia
733	31	01	1983	33-34	La universidad urge, señor Presidente...
752	13	06	1983	45-46	Ley Universitaria
776	28	11	1983	33	El caos universitario
833	14	01	1985	25	Escándalo
912	07	07	1986	45 y 48	Encuentro con la realidad (Sobre el problema de la educación)
918	25	08	1986	36 y 40	Encuentro con la realidad (La difícil decisión)
954	11	05	1987	29	Visitas intelectuales
1011	20	06	1988	35-36	¿Qué hacemos con las universidades?
1047	06	03	1989	41 y 72	Universidades
1125	10	09	1990	39, 57 y 81	Las universidades
1126	17	09	1990	43 y 48	De nuevo la universidad
1283	21	10	1993	71	Gratuidad en San Marcos

⁵⁶ Es la situación, entre otras, de la columna “Sobre la reforma educativa”, del 24 de febrero de 1980 (*Caretas* Nº 589), en la que se escribe sobre la universidad, pero no es el tópico principal.

⁵⁷ Todas las columnas indicadas en este cuadro pueden revisarse en los anexos.

1297	03	02	1994	39	Los siglos de reformas
------	----	----	------	----	------------------------

Fuente: elaboración propia

6.5 Técnica de investigación: análisis del discurso argumentativo

El esquema de análisis que se aplicó a los “Cuadernos de Bitácora” se basa en la teoría argumentativa y une las propuestas de Stephen Toulmin, de Jean-Blaise Grize y de Georges Vignaux. Para ello, se tomaron como referencias distintos trabajos previos, como los realizados por Silvia Gutiérrez, entre otros autores.

En esta parte se presenta un cuadro de dicho esquema que, grosso modo, muestra cada elemento del análisis a las columnas de LAS. Vale advertir que para elaborar este cuadro se consideraron varios aportes de los autores citados en el primer capítulo. La adecuación de los contenidos se concilió en función y conveniencia con los objetivos de esta investigación.

CUADRO 2
ESQUEMA DE ANÁLISIS

Elementos	Propuesto en:	Definición básica	Reconocimiento de elementos
Preconstruidos	Escuela de Neuchâtel: La argumentación como esquematización.	Son la situación y el contexto de los discursos.	Mediante las nociones no discursivas: como las condiciones económicas y sociales en las que se sitúan los discursos. Los preconstruidos, asimismo, se sitúan en los discursos anteriores.
Tesis	Modelo de Toulmin	Es el punto de vista hacia el que nos quiere llevar el enunciador.	- A través de preguntas tipo: ¿cuál es la opinión que defiende el autor en su argumento?, ¿de qué nos pretende persuadir?, ¿qué es lo que desea demostrar? - El uso de conectivos como: en consecuencia, de ahí que, por consiguiente, por tanto, de modo

			que, en conclusión; entre otros.
Datos	Modelo de Toulmin	Son elementos justificatorios que se alegan como base que apoyan la tesis.	<p>- Mediante preguntas como: ¿qué motiva al autor a pensar así?, ¿qué razones tiene a favor de esa posición?, ¿en qué apoya su apreciación?</p> <p>- Los datos toman la forma de: datos estadísticos, creencias, presunciones, el sentido común, la experimentación, la observación, los testimonios personales u opiniones, valores, hechos, indicios, datos fácticos, citas, evidencias físicas, juicios de expertos, de autoridades, de celebridades, etc.</p>
Objetos ⁵⁸	Modelo de Grize	Son los grandes tópicos, nociones, temas, asuntos o focos del discurso.	Pueden ser figuras o personajes, nociones, hechos o situaciones. Igualmente, acontecimientos que se han producido o que van a producirse; actitudes o comportamientos; opiniones admitidas (valores, verdades), como las que son objeto de oposiciones (debates, controversias), entre otros.
Argumentos	Modelo de Vignaux	Son determinaciones predicativas.	Acompañan a los objetos discursivos. Los definen y dan contenido, atribuyéndoles ciertos aspectos, características, funciones o propiedades.

Fuente: Elaboración propia.

⁵⁸ Si bien Gutiérrez precisa que el término más acorde a la propuesta de Grize es el de “clases-objeto”, nos quedamos con “objetos”, por su simplicidad, para referirnos a los tópicos del discurso.

CAPÍTULO VII

LUIS ALBERTO SÁNCHEZ Y SU DISCURSO ARGUMENTATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Este capítulo corresponde al análisis del discurso sobre la educación universitaria de Luis Alberto Sánchez, desde la teoría argumentativa. Díaz (2002) defiende que una argumentación puede ser constrictiva, ya que, mientras quienes argumenten sean seres humanos, siempre habrá motivos de discrepancia. Refiere que si todos los argumentos fuesen contundentes no tendría sentido discutirlos, ya que desaparecerían las condiciones que caracterizan a la argumentación. “Por ello, la tesis de una argumentación resulta mucho más interesante y original mientras suscite otra que se le oponga razonablemente” (p. 44), añade. En esa línea, es posible discrepar con algunas ideas sobre la universidad que se leerán, ya que, como Estuardo (1994) escribe: “Para unos la Universidad debe ser y hacer esto y no aquello. Pisamos terrenos de la subjetividad y es válido el juego discrecional de cada quien⁵⁹” (p. 12). Lo importante es aportar al debate en firme y único beneficio del sistema universitario peruano.

7.1 Análisis de los “Cuadernos de Bitácora” en *Caretas*

El corpus de análisis representan las columnas de comentario que Luis Alberto Sánchez escribió en la revista *Caretas*, denominadas “Cuadernos de Bitácora”, entre 1977 y 1994. En total se analizaron 18 columnas referentes a la temática de la educación universitaria, a las cuales se aplicó el esquema de análisis mencionado en el anterior capítulo y explicado, con mayor profundidad, en el primer capítulo, que nos permitió determinar los preconstruidos, las tesis, los

⁵⁹ Estuardo (1994) complementa que “(...) el tema universitario es asaz, habitualmente espinoso, concordante con la naturaleza de la institución. Universidad (*uni-versidad*) es una unidad en la diversidad. Si la unanimidad fuera característica del debate universitario, creemos que no habría Universidad. Esta es por definición discrepante y polémica. Pero así, de este modo y no de otro anhelaríamos que siga siéndolo” (p. 12).

datos, los objetos y sus argumentos de cada columna sobre el tópico universitario. Al final se incluye una interpretación personal y comentarios de cada “Cuaderno”.

7.1.1 Columna: La Universidad en el banquillo (1977)

Este “Cuaderno” se publicó el 03 de noviembre de 1977, en la edición N° 529 de *Caretas*, con el título de “La Universidad en el banquillo” (se puede leer en el Anexo 1).

Preconstruidos

De 1968 a 1980 se desarrolló el Gobierno de las Fuerzas Armadas, en cuya primera etapa, bajo la presidencia del general Juan Velasco Alvarado (1968-1975), se dieron dos cambios educativos: la Ley Orgánica de la Universidad Peruana N° 17437, de 1969, y la Ley General de Educación N° 19326⁶⁰, de 1972. Es justamente sobre la primera Ley que se reflexiona en esta columna.

Sobre la situación del país, Sánchez (1977b) refería: “La verdad es muy clara: en ocho años hemos perdido capacidad adquisitiva, volumen de producción, índice de productividad, medios de alimentarnos y calidad de educación (...). Revolucionario o no, el peruano está al borde del hambre y en la desesperación”. La segunda parte de ese gobierno militar, en cuya etapa se escribió esta columna, estuvo a cargo del también general Francisco Morales Bermúdez (1975-1980).

Tesis

La tesis es implícita, ya que puede deducirse sin mayores dificultades, a partir de uno de los datos escritos por Sánchez, y cuestiona que: las autoridades universitarias son de facto⁶¹ por lo que son necesarias y urgentes elecciones universitarias.

⁶⁰ Ambas leyes se desarrollaron en el tercer capítulo.

⁶¹ “De facto”, según el diccionario virtual de la RAE (2014), es una locución latina que, literalmente, significa “de hecho”, es decir, “sin reconocimiento jurídico, por la sola fuerza de los hechos”.

Datos

Para sustentar la tesis, se presentaron los siguientes datos, que se basan, principalmente, en fechas, opiniones y la legislación:

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - Las autoridades fueron elegidas en setiembre-octubre de 1969. - Las autoridades tuvieron una duración de cinco años (hasta 1974). - Se venció su periodo de elección. - No hay ley sin consultar al claustro que prolongue sus mandatos. - Los prolongan de facto con la complicidad de las más altas dignidades del Estado. - El sufragio en las universidades es la única fuente legítima de representatividad y democracia. 	<p style="text-align: center;">Urgen elecciones universitarias porque las autoridades son de facto.</p>

Objetos y argumentos

En esta columna, Sánchez aborda tres objetos con los cuales esquematiza su texto: {legislación universitaria}, {vida universitaria} y {autoridades universitarias}, de los cuales el primero es el más importante. Ello porque los argumentos que emplea para los objetos giran en torno a la {legislación universitaria}, específicamente a la Ley N° 17437, a la cual, entre los muchos cuestionamientos que formula (ver argumentos), señala como la responsable, según la columna, de que la {vida universitaria}, segundo objeto, ingrese “en la más grave etapa de su crisis” (ver el argumento para ese objeto en el cuadro seguido). Dicha Ley, promulgada el 19 de febrero de 1969, les permitió a las {autoridades universitarias}, tercer objeto, extender su mandato, lo cual critica LAS, entre otras acusaciones, según el siguiente cuadro.

Objetos	Argumentos
{Legislación universitaria}	<p>Arg. 1: “cambió el modus vivendi universitario sin sustituirlo por otro mejor o siquiera semejante”</p> <p>Arg. 2: “el caso más peregrino de nuestra historia jurídica”</p>

	Arg. 3: “se inició el imperio de la “caraba”, el “aquejarre”, el “ponte tú que me quito yo” y viceversa” Arg. 4: “recibió una reglamentación peculiarísima” Arg. 5: “negro destino de la Universidad “reformada” por Decreto Ley” Arg. 6: “monstruoso contrasentido legal”
{Vida universitaria}	Arg. 1: “largamente sacudida por temblores y cataclismos sociopedagógicos”
{Autoridades universitarias}	Arg. 1: “convertidas en usurpadoras” Arg. 2: “actos realizados adolecen de serios vicios legales que la Contraloría debió haber previsto, reparado y sancionado” Arg. 3: “autoridades ‘prorrogadas’, ‘inventadas’ o simplemente ‘digitadas’”

El propósito de esta columna es exhortar que se realicen las elecciones universitarias. Para ello, la tesis se respalda en los seis datos mostrados en el primer cuadro.

A su vez, en este primer análisis se aprecia una constante en los “Cuadernos”: empezar abordando un objeto introductorio, en este caso la {vida universitaria}, para luego profundizar en el tópico más importante: {legislación universitaria}. Ello muestra que primero presenta la situación del tema que va a escribir (en este caso, la situación universitaria) para, posteriormente, dar su tesis.

Por otro lado, pese a que su columna es de 1977, se presentan propuestas y reflexiones que tienen correlación con el contexto universitario actual: “El Perú necesita y exige que la participación plena [en las elecciones] deje de ser un nuevo recurso oratorio. El sufragio en las Universidades y en los pueblos es la única fuente legítima de eso que llaman “representatividad”: y que en lenguaje menos alambicado es simplemente “democracia”” (24D), indica LAS (1977a). Sobresale el vínculo que establece entre la universidad y la situación del país. Al respecto, también escribió: “Lo ocurrido y lo ocuriente en las Universidades puede tomarse como un balón de ensayo para la justa electoral en ciernes, a escala de la Nación”⁶² (24D). Asimismo, al comparar la situación universitaria que se vivió en

⁶² En alusión a las elecciones realizadas en 1980 para elegir al nuevo presidente del Perú.

2016 con la de 1977, se nota cierta similitud en el proceso de renovación de las autoridades universitarias⁶³.

En esta primera columna, Sánchez traza algunos tópicos que son recurrentes en sus siguientes “Cuadernos”: las críticas al gobierno militar que inició en 1968; su férrea vigilancia al contenido de las leyes universitarias, como sucedió con la Ley de 1983; y su interés por la vida universitaria. También se debe resaltar que, a diferencia de siguientes artículos, en este sobresale el humor: se menciona que la Ley N° 17437 originó un “universidadicidio” o que las “reglas de juego, como en todo proceso jadeante, han sido contradichas, redichas y... desdichadas”, al aludir al proceso para elegir a las autoridades universitarias.

Asimismo, vale anticipar que, generalmente, se recurre a narraciones históricas para hacer cronologías de los sucesos que se hacen referencia. Al respecto, Gutiérrez (2007) explica que en la estructura de un texto argumentativo pueden haber narraciones, explicaciones o descripciones que funcionen como argumentos o que refuercen su función dominante: la persuasiva (p. 279). En esta columna se usa la narración (la cual se verá en muchas de las siguientes, según la temática) para relatar la promulgación de la Ley de 1969 y su reglamentación, así como sus vaivenes acordes a la inestabilidad política del país y de la universidad. Gutiérrez precisa que el texto argumentativo es un tipo de escrito que habitualmente combina partes expositivas y partes argumentativas. “Así, por ejemplo, es frecuente que el texto argumentativo comience con la presentación de unos hechos –exposición– y continúe con las razones que justifican una determinada postura frente a esos hechos –argumentación” (p. 279), aduce. Lo cual sucede en este “Cuaderno” (ver el anexo correspondiente).

⁶³ Recuérdesse que la Ley Universitaria N° 30220 de 2014 dispuso, dentro del proceso de adecuación del gobierno de la universidad pública, el cese de la Asamblea Universitaria de las universidades y que se convoque a elecciones, mediante voto universal obligatorio de docentes y estudiantes, para elegir a las nuevas autoridades. Dicha modificación, sin embargo, generó la oposición de algunas autoridades, como sucedió en la Universidad Nacional Federico Villareal, en donde las elecciones solo se realizaron en diciembre de 2016 (más de dos años después).

7.1.2 Columna: Sociedad y universidad en América Latina (1980)

La segunda columna sobre la situación universitaria se publicó en la edición N° 628 de *Caretas*, el 15 de diciembre de 1980. Surgió para comentar la tesis de un estudiante peruano en Alemania sobre la Reforma Universitaria de 1918.

No obstante, durante ese año también escribió otros dos “Cuadernos” sobre la universidad, aunque, para efectos de nuestro trabajo, no ingresan al corpus de análisis⁶⁴, empero forman parte del interdiscurso universitario de LAS.

Sobre el interdiscurso, al que se hace persistente referencia, se recapitula que en esta investigación se reconoce al discurso como una práctica social. De ahí que, Gutiérrez (2005) menciona que el discurso no puede ser analizado en forma aislada, sino por referencia a la circulación social de discursos dentro de la cual se inscribe, se autodefine y asume posiciones en una coyuntura o situación histórica, o sea, dentro de un interdiscurso. Por ello refiere que el discurso *siempre supone, responde a y está constituido* por otros discursos (p. 75). En nuestro caso, a los otros discursos escritos sobre la universidad.

Preconstruidos

Esta columna se publicó luego de las elecciones presidenciales que ganó Fernando Belaunde del partido Acción Popular, en 1980, tras doce años de gobierno militar al que Sánchez fue muy crítico.

En algunos “Cuadernos” (como “1980: Emergencia” del 14 de enero o “¿Divisas o tuberculosis?” del 28 de enero, ambos de 1980), justamente, hace referencias a las crisis económica, política y social dejadas por el Gobierno de las Fuerzas Armadas.

⁶⁴ Debido a que los títulos no son relativos a la universidad. Nos referimos a “Sobre la reforma educativa” y “Fagocitosis, canibalismo, juventud”. Además, el contenido no es exclusivo sobre la temática universitaria, ya que también se abordan la educación básica y otros tópicos.

Tesis

La tesis, en este caso explícita, es que “la reforma fue el resultado de la desadaptación de los jóvenes de 1918 a la sociedad todavía oligárquica que predominaba en América del Sur”.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - El fin de la Primera Guerra Mundial remeció los cimientos de la sociedad europea y latinoamericana. - Aparecieron los obreros sindicalistas y los estudiantes reformistas. - A pesar de las transformaciones, América Latina seguía siendo, hasta 1918, un mundo colonial en su modo de vivir y semicolonizado en su forma de subsistir. - Las viejas familias seguían ejerciendo dominio casi total. - El tono general de la sociedad era conservador y suprajérquico. - La Universidad Latinoamericana estaba constituida a imagen y semejanza de la sociedad. 	<p>La reforma de 1918 fue resultado de la desadaptación de los jóvenes a la sociedad todavía oligárquica en América.</p>

Objetos y argumentos

En esta columna se distinguen dos objetos: la {reforma universitaria} y sobre la relación entre {universidad y sociedad}, de los cuales se escribieron los siguientes argumentos:

Objetos	Argumentos
{Reforma universitaria}	<p>Arg. 1: “el tema no es estrictamente universitario sin dejar de serlo”</p> <p>Arg. 2: “fue el bautismo de fuego de la generación de 1920 y de ella arrancaron casi todos los más recientes movimientos políticos en busca de nuestra autenticidad cultural y social”</p> <p>Arg. 3: “refleja nítidamente la historia de la evolución social correspondiente”</p> <p>Arg. 4: “dio vida a los movimientos y partidos, a veces de origen marxista, pero que no se sometieron al imperio de</p>

	fórmulas extrañas a su realidad, y prefirieron buscar la realidad latinoamericana”
{Universidad y sociedad}	<p>Arg. 1: “la Universidad Latinoamericana estaba constituida entonces a imagen y semejanza de la sociedad de la cual emergía y a la que pretendía gobernar”</p> <p>Arg. 2: “correspondencia entre conmoción social y reforma universitaria, entre el lanzamiento de las mayorías trabajadoras sindicalizadas y las mayorías de universitarios insatisfechos en el seno de universidades fundamentalmente hechas para minorías”</p> <p>Arg. 3: “proyectar la universidad hacia el mundo exterior, y relacionarla creativamente con obreros, empleados y campesinos, es uno de los objetivos de la educación superior”</p>

El tema de esta columna, la *reforma universitaria*, es uno de los más abordados en el discurso sobre la universidad de LAS. En este caso, Sánchez (1980a) revalora que “la historia de la reforma universitaria refleja nítidamente la historia de la evolución social correspondiente” (p. 42) y que “no se pueden estudiar, ni entender los movimientos políticos y sociales de América Latina a partir de 1918 sin analizar cuidadosamente las causas, desarrollo y frutos de la Reforma Universitaria” (p. 42). En su columna, además, destaca a muchos líderes reformistas quienes, luego, encabezaron movimientos políticos y sociales en varios países de Latinoamérica⁶⁵. También cuestiona que “desventuradamente, muchos críticos y analistas latinoamericanos no han sabido apreciar [a la Reforma], y que los analistas de la órbita socialista tratan de esquivar u ocultar” (p. 42).

Los datos con los que sustenta la tesis se basan en referencias históricas, como las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, la aparición de los obreros sindicalistas y los estudiantes reformistas o que “las viejas familias continuaban ejerciendo dominio casi total” en América Latina, lo cual fundamenta el punto de vista de la columna. Como resultado, se puede interpretar que otra motivación

⁶⁵ Algunos de esos líderes son: Haya de la Torre en el Perú, Germán Arciniegas en Colombia, Julio Antonio Mella en Cuba, Daniel Cossío Villegas en México, entre otros.

para abordar el tema fue el cambio que añoraba para la universidad, dada las condiciones descritas en la anterior columna, en el objeto {vida universitaria}.

7.1.3 Columna: Nuestras universidades son diferentes (1981)

El tercer “Cuaderno” analizado se publicó el 11 de mayo de 1981, en la edición N° 647 de *Caretas*. Durante ese año, otras columnas sobre educación fueron “¿Una nueva educación?” y “Constitución y leyes constitucionales”⁶⁶.

Preconstruidos

Algunas acciones del gobierno de Fernando Belaunde, en parte, consistieron en revertir lo realizado durante el anterior gobierno militar. La educación no estuvo al margen, por lo que, en años siguientes, se promulgaron nuevas leyes, tanto para la educación en general, como para la universidad en específico. Resalta que ese gobierno denominó a su mandato como “El quinquenio de la Educación”.

Tesis

La tesis, que apunta a reconocer la verdadera finalidad de la universidad, es: “Debemos, pues, distinguir en la Educación Superior entre Politécnicos, Escuelas Profesionales, Colegios Regionales y Universidades”. En este caso, la tesis se reconoce por el conector “pues”. Lo Cascio, en su *Gramática de la Argumentación* (1998), clasifica a los conectores o indicadores de fuerza según su función: a “pues” lo ubica entre los que *introducen o acompañan la tesis* y los que *introducen un argumento o dato*. En esta columna tiene la primera utilidad.

⁶⁶ La primera del 23 de febrero, en *Caretas* N° 637. La segunda del 28 de setiembre, en *Caretas* N° 666.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - La universidad forma hombres, no solo profesionales. - Los politécnicos forman a los especialistas de mando medio y de mando superior. Pero la universidad es un lugar de busca de la verdad y por tanto de investigación, lo cual requiere libertad plena y desinterés absoluto. - [Sin embargo] la universidad, en países subdesarrollados, sirve para que el joven encuentre un medio más fácil de vida sin poner el acento en la verdadera motivación universitaria que reside en el saber, la verdad, la belleza. - Por el ansia de titularse, los planes [universitarios] evitan lo que no es profesional y dejan la cultura básica al margen de la vida universitaria. - Muchas universidades latinoamericanas disfrazan su falta de sentido universitario con una supuesta obligación de servir al desarrollo de su país. - Universidad y desarrollo no son términos complementarios y, quizá, en cierta medida a veces resultan incompatibles. 	<p>En la educación superior debemos distinguir entre politécnicos, escuelas profesionales, colegios regionales y universidades</p>

Objetos y argumentos

La {representación estudiantil} y la {Universidad} son los objetos de este discurso. Así, el “Cuaderno” tiene dos enfoques: se inicia presentando a la {representación estudiantil} en Latinoamérica y describiendo al estudiante latino, para, con ello, dar un diagnóstico sobre la concepción que se tiene de los fines que debe cumplir la {Universidad}. Sobre esos objetos escribe los siguientes argumentos:

Objetos	Argumentos
{Representación estudiantil}	<p>Arg. 1: “restablecida por la Reforma de 1918, confirmando así una tradición salmantina y boloñesa de los siglos XVI a XVIII”</p> <p>Arg. 2: “necesidad de otorgar a los estudiantes el derecho a participar en el gobierno universitario”</p> <p>Arg. 3: “sistema de participación estudiantil, mal llamado cogobierno”</p>
{Universidad}	Arg. 1: “busca el saber, la verdad, la belleza”

	<p>Arg. 2: “en los países subdesarrollados, sirve para que el joven encuentre un medio más fácil de vida”</p> <p>Arg. 3: “forma hombres, no solo profesionales”</p> <p>Arg. 4: “universidad y desarrollo no son términos complementarios, y, quizá en cierta medida a veces resultan incompatibles”</p> <p>Arg. 5: “es ante todo, un lugar de busca de la verdad y por tanto de investigación, lo cual requiere libertad plena y desinterés absoluto”</p>
--	---

En esta columna, nuevamente, se aborda la participación estudiantil en la dirección de las universidades. En este caso, el tema es para comparar la situación de las universidades de nuestra región con las europeas y norteamericanas, en las que, solo a partir de 1968, se experimentó “la necesidad de otorgar a los estudiantes el derecho de participar en el gobierno universitario”. Es decir “con 50 años de retraso” (p. 33), como indica LAS (1981)

No pasa desapercibido, al leer la columna, el orgullo⁶⁷ con el que Sánchez describe ese logro conseguido, en 1918, por los estudiantes de nuestra región. Por ello, resalta que los métodos del estudiante latinoamericano atraieron a los de otros continentes. De hecho, sobre ese suceso desarrolla una narración histórica: “Al principio, los estudiantes ejercieron su acción legal en el gobierno universitario...” es como la inicia, con la que recuerda hechos acontecidos en, por ejemplo, 1925, 1928 y 1946, cuando el sistema tuvo éxito “porque los delegados fueron alumnos excelentes”. Pero, completa: “esta última condición empezó a fallar cuando se restableció el sistema en 1961 y se convirtió en caótica, sectaria y abusiva intervención política, no ya de los mejores calificados a partir de 1964”⁶⁸.

⁶⁷ En otra columna (1980b) escribió con entono ideas similares: “Los norteamericanos, incluyendo los propios estudiantes norteamericanos y los europeos, se burlaban alegremente de los logros de la Reforma Universitaria latinoamericana (...). Se consideraba una locura la participación juvenil en los Consejos Universitarios y que la libre asistencia con cátedra paralela constituía una ruptura del sistema universitario. Sin embargo, después de 1968 nadie duda de que esos principios nacidos de la reforma latinoamericana son válidos en todas las universidades del mundo (...)”.

⁶⁸ LAS advierte que no se debe volver a cometer el error de 1964, cuando no fueron los estudiantes mejores calificados quienes asumieron la representación de los alumnos en el gobierno de las universidades.

A partir de ello el discurso tiene un quiebre (ver anexo N° 3) y de la {representación estudiantil} se aborda el objeto {universidad}, previa evaluación del estudiante latinoamericano, sobre quien escribe que “aunque sus métodos hayan atraído a los de otros continentes, se diferencia de estos en algo que no puede ser remediado por ley alguna. En los países subdesarrollados la universidad sirve para que el joven encuentre, por medio del Diploma, un medio más fácil de vida, sin poner el acento en la verdadera motivación universitaria que reside en el saber” (p. 34).

Esta crítica le abre paso para comentar lo que propone como el verdadero sentido de la universidad, en la línea de que “la universidad es ante todo, un lugar de busca de la verdad y por tanto de investigación, lo cual requiere libertad plena y desinterés absoluto” (p. 34), a partir de lo cual establece su tesis, sobre diferenciar entre las instituciones de la educación superior. Es elocuente que, a modo de advertencia, prevenga que dichas consideraciones sobre la vida de la educación universitaria pueden resultar inútiles e incómodas, lo cual, para él, no vulnera sus fundamentos.

Estas ideas tienen vigencia en nuestra coyuntura: los debates sobre las profesiones que deben ofrecer las universidades, acordes a las necesidades del mercado, son constantes. Lo cual, según la columna, conllevaría al error si no se distinguen las finalidades de las instituciones de la educación superior.

7.1.4 Columna: La ley universitaria (1982)

Los “Cuadernos” que se publicaron sobre la universidad en 1982 fueron dos. El primero se tituló “La ley universitaria” y se divulgó el 8 de noviembre en la edición N° 722 de *Caretas*. La siguiente, casi un mes después.

Preconstruidos

1982 es un año clave para la educación del país: se promulgó, en mayo, la Ley General de Educación N° 23384 –que solo se derogó en 2003, con la Ley N° 28044–; y se dieron los debates para la elaboración de la nueva Ley Universitaria, que se promulgaría al año siguiente, en 1983. Es, justamente, ese proceso de construcción de la Ley que motivó la redacción de esta columna⁶⁹. Consideremos que LAS era senador (del periodo 1980-1985), por lo que estuvo presente, desde su espacio, en el debate de esta norma, aunque, posteriormente, especificó su real participación.

En lo político y social, el terrorismo se convertía en un problema creciente⁷⁰, así como la crisis económica.

Tesis

La tesis está al medio de la columna, entre los dos objetos. Se presenta con el conector “Lo importante es”, con lo cual no se deja dudas sobre la dirección del discurso. Textualmente escribe: “Lo importante es, en primer lugar restablecer la vida universitaria”.

Datos

Los datos para restablecer la vida universitaria son:

⁶⁹ De hecho, como puede inferirse por la importancia del tema, Luis Alberto Sánchez dedicó sus siguientes cuatro “Cuadernos” que escribió sobre la universidad a la nueva Ley del sector.

⁷⁰ LAS dedicó varias columnas en 1982 al terrorismo. En una de ellas (1982c), su tesis sobre “¿cómo se produce el terrorismo?” es que “está íntimamente vinculado a un problema moral que tiene como base la educación”.

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - El problema empieza en la ceja que divide la secundaria de la universidad. - Se ha limitado la vida universitaria con la supresión de los Estudios Generales, de la tesis para Bachiller, de la tesis para Doctor, del Posgrado y de la investigación. - La vida universitaria se desarrolla sin itinerario fijo, sin que los ciclos se cumplan dentro de las fechas fijadas y sin que se satisfaga el syllabus. - El problema de la participación de los estudiantes. - El problema de las rentas universitarias. - El problema de la docencia. 	<p>Hay que restablecer la vida universitaria.</p>

Objetos y argumentos

Los dos objetos son: la {Ley de Bases de la Universidad}⁷¹ y la {vida universitaria}. Los argumentos sobre la {Ley de Bases} se dividen en dos cuadros, ya que son diferentes apreciaciones que LAS realiza, tanto sobre la Ley aprobada en la Cámara de Diputados (del Arg. 1 al Arg. 4), del proyecto trabajado en Comisión (del Arg. 5 al Arg. 8)⁷².

Objetos	Argumentos
{Ley de Bases de la Universidad}	Arg. 1: “una Ley no promueve una realidad, pero la modifica, la esclarece y hasta la puede orientar; con esto último sería suficiente”
	Arg. 2: “la Ley aprobada en Diputados tiene una estructura bastante adecuada pero ha sido discutida con precipitación”
	Arg. 3: “ha dejado en olvido lo relativo a la economía y a ciertos principios realistas que constituyen el contorno de la Universidad”
	Arg. 4: “no ha considerado debidamente la investigación, el posgrado, en una escuela de graduados, ni la escuela de altos estudios. Tampoco ha puesto el acento en los graduados”
	Arg. 5: “el fruto es bastante bueno”

⁷¹ Es decir, la futura Ley Universitaria N° 23733 del año 1983.

⁷² Debe considerarse que, entonces, el Parlamento estaba dividido en dos cámaras (Diputados y Senadores) y cada una de ellas trabajó sendos proyectos de la Ley.

	Arg. 6: “hay aspectos que conscientemente han sido dejados a la autonomía de cada universidad “dentro de la Ley”” Arg. 7: “la ley ha sido difícil de orientar y no será fácil de aplicar, sino por etapas. Ojalá cercanas” Arg. 8: “en conjunto la ley tiene un gran significativo, un avance para reencontrar la auténtica vida universitaria”
{Vida universitaria}	Arg. 1: “se ha venido limitando la vida universitaria con la supresión de los Estudios Generales, de la tesis para Bachiller, de la tesis para Doctor, del Posgrado, y de la investigación”

Sánchez (1982b) inicia la columna (ver anexo N° 4) mencionando que la temática universitaria es una constante en sus escritos: “Muchas veces, muchísimas, me he ocupado de la Universidad a través de los últimos 60 años (...). Ahora me hallo vinculado a la nueva Ley de Bases de la Universidad, que podríamos llamar la Reforma de 1982, con alguna largueza” (p. 25). Según las líneas finales, LAS se incluye, por su condición de senador, en el debate de la nueva legislación universitaria. Por ello analiza tanto la ley “aprobada en Diputados”, como la que se trabajó en la Comisión respectiva. Inclusive escribe que “durante la confección de esta Ley (...) los miembros de la Comisión hemos trabajado teniendo como base el proyecto aprobado en Diputados”, cuyo producto final evalúa de “bastante bueno”.

Por otro lado, su tesis, sobre restablecer la vida universitaria, la sustenta en hasta seis datos. Algunos de los cuales son: el problema de la *“ceja” que divide la secundaria de la universidad*, que califica como “esa tierra de nadie en que prosperan las academias preparatorias, uno de los objetos de lucro más difundidos en los últimos 40 años” y por lo que aduce que “si no hay una educación secundaria sólida universal (...), no será posible enfocar una universidad eficiente”; la *limitación de la vida universitaria*, desde hace 14 años, con la supresión de los Estudios Generales, de las tesis para bachiller, para doctor, del posgrado y de la investigación, lo cual critica que “sorprende a los “diplomáticos” o sea, a los que van a la universidad con el único propósito de obtener un diploma”. Asimismo, otro dato se basa en el *problema de la*

participación de los alumnos, el cual, para LAS, no puede significar un acicate a la eternización del estudiante ni al triunfo de las minorías ruidosas sobre la silente mayoría estudiantil; el *problema de las rentas universitarias*, sobre el que “debe analizarse el costo promedio de cada estudiante para establecer la cuota de ingreso correspondiente”. Finalmente, sobre *el problema de la docencia* manifiesta que es “hoy más duro que ayer”, ya que Sánchez cree que no se tiene la cantidad necesaria de docentes universitarios para las 40 universidades de entonces, aproximadamente, que requieren “cerca de 15,000 docentes o más”.

En la última parte del “Cuaderno”, LAS afirma, en cuanto a la Ley, que: “En conjunto la ley tiene un gran significativo, un avance para reencontrar la auténtica vida universitaria si se la aplica con honestidad y se la dota de medios suficientes, si no la ley sería una canción cruel más para un concurso de proyectos como tantos que ruedan por ahí”. Sobresale, finalmente, la importancia que les otorga a los graduados, de quienes escribe: “constituyen el Alma Máter de cada universidad: sin ellos no existe continuidad docente ni cultural, la tradición universitaria reside en ellos”.

7.1.5 Columna: La Universidad en guardia (1982)

La otra columna sobre la universidad de 1982 se publicó el 13 de diciembre, en *Caretas* Nº 727. Se tituló “La Universidad en guardia” y apareció pocas semanas después que la anterior ya que ambos escritos abordan el mismo tema: la Ley Universitaria.

Preconstruidos

Este “Cuaderno”, a diferencia del anterior, se escribió para cuestionar algunos artículos decisivos de la ley en construcción que no contribuían a mejorar la situación de la universidad.

En la columna también se traza una línea respecto a la participación de LAS en el debate de la ley: “Tratamos de cooperar, a sabiendas de lo dicho, a fin de

obtener un texto conciliador, aunque no fuese lo más aconsejable. Fracasamos, y ante la imposibilidad de lograr un avenimiento racional y constructivo nos vimos obligados a retirar nuestra cooperación, muy humilde por cierto, a tal tarea”. Lo cual muestra el debate unilateral de la norma.

La coyuntura política, social y/o económica es similar a la descrita en el anterior análisis, por la cercanía temporal en sus publicaciones.

Tesis

La tesis es: se debe “enmendar o completar” inmediatamente la Ley de Bases para la Universidad por sus vacíos e imprecisiones.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - Los puntos básicos de discordia insalvable no son muchos, pero, sí, decisivos. - El artículo 80 no tiene relación con otros artículos. - A un decano solo se le exigen cinco años de antigüedad en la docencia: monstruosidad increíble. - Para ser Rector tampoco se requiere el doctorado. Solo bastan diez años de antigüedad en la docencia. - En tres artículos innecesarios se viola la gratuidad de la enseñanza que la Constitución establece. - La escuela de altos estudios no está bien delineada y podría confundirse con los ciclos de posgrado. - Es evidente la intención de colocar a las universidades privadas en un nivel de libertad más ventajoso que las oficiales. 	<p>Se debe enmendar o completar la Ley de Bases para la Universidad.</p>

Objetos y argumentos

El discurso se estructura sobre dos objetos: la {Ley de Bases para la Universidad} y la {situación de las universidades}, de los cuales escribe:

Objetos	Argumentos
{Ley de Bases para la Universidad}	Arg. 1: “estaba condenada a ser nada más que un analgésico” Arg. 2: “habría necesidad de enmendarla o completarla inmediatamente”
{Situación de las universidades}	Arg. 1: “es totalmente caótica” Arg. 2: “las contradicciones entre ellas no pueden ser solucionadas por una Ley” Arg. 3: “la presión masificante de las universidades nacionales no tiene cómo adecuarse al natural elitismo de las privadas” Arg. 4: “no hay docentes ni doctores en número y calidad suficientes para cubrir las dieciséis o diecisiete mil plazas del país” Arg. 5: “el Estado no demuestra interés en la cultura superior” Arg. 6: “en el Parlamento tampoco hay interés que corresponda a las urgencias de las universidades”

Destaca la secuencia argumentativa usada para convencer sobre la necesidad de corregir la Ley. Para ello, la tesis se presenta al inicio del discurso (ver anexo N° 5). Díaz (2002) escribió que la tesis no tiene lugar fijo, ya que puede aparecer al comienzo, en medio o al final de la argumentación (p. 25). En los “Cuadernos”, en general, la tesis, efectivamente, varía según la estructura argumentativa de LAS.

Luego se escribe del objeto {situación de las universidades} para evidenciar las falencias que debería enmendar la futura Ley. Se pueden leer los argumentos, respecto a ese tópico, en el último cuadro, a los que se añaden la indiferencia legislativa y ejecutiva ante el gran problema de nuestra juventud y “los intereses salariales y políticos que rodean la cuestión universitaria” (p. 31).

Tras ello aborda la {Ley de Bases} y señala los artículos que se deberían enmendar o completar: como el 80, que califica de inconstitucional ya que “choca con la estructura toda de la Ley”⁷³. También cuestiona que al decano, siendo una autoridad académica por excelencia, la Ley solo le exija cinco años de antigüedad en la docencia. Ante ello propone que: “lo lógico es exigir cinco años de

⁷³ Considérese que LAS era senador y que su experiencia parlamentaria se remonta a 1931.

antigüedad en el grado de Profesor principal”⁷⁴. Sobre las exigencias para ser Rector (apuntadas en los datos del primer cuadro de este análisis) completa: “El argumento de que el Rector es un gerente, administrador u hombre de Gobierno no tiene ninguna implicancia con su necesaria capacidad académica” (p. 31). Para rebatir ese requisito que consideraba la ley⁷⁵, se remite a la historia y brinda ejemplos de “grandes y mejores administradores de la Universidad, en calidad rectoral”, entre los que “figuran insignes académicos” como Luis Felipe Villarán, Manuel Vicente Villarán, Javier Prado, entre otros; por lo que reprueba el “divorciar la capacidad administrativa de la académica”.

Por otro lado, propone que toda carrera debe instalar ciclos de posgrado “para el mejoramiento de sus respectivos profesionales”. Finalmente, sobre el funcionamiento de algunas universidades indica que resulta intolerable que en: “(...) un país en donde, por razones políticas y lugareñas, han llegado a funcionar como hoy funcionan treintaicinco universidades se dé el lujo de convalidar a cuatro que funcionan ilegalmente, y crear una o tres más, extremo que llega al sarcasmo en materia pedagógica y cultural” (p. 32).

La atención de Sánchez, más allá del plano educativo, engloba a la juventud (ver anexo 5). Sobre ella escribe que “el peor de todos” los escollos por sortear es “la indiferencia legislativa y ejecutiva ante el gran problema de nuestra juventud” y que se debe estar atento “en defensa y resguardo del tesoro cultural de nuestra juventud, tanto como de la tradición y el futuro de nuestras universidades y de la libertad de información, difusión e investigación que ellas deben desarrollar y desarrollan de conformidad con su propio destino” (p. 32).

⁷⁴ Comparativamente, para ser Decano, según la Ley Universitaria de 2014, se requiere: “ser docente en la categoría de principal en el Perú o en el extranjero, con no menos de tres (3) años en la categoría” y “tener grado de Doctor o Maestro en su especialidad”.

⁷⁵ En la norma de 2014 se requiere, para ser elegido Rector: “ser docente ordinario en la categoría de principal en el Perú o su equivalente en el extranjero, con no menos de cinco (5) años en la categoría” y “tener grado académico de Doctor”, entre otros requisitos.

7.1.6 Columna: La universidad urge, señor Presidente... (1983)

Se publicó el 31 de enero, en la edición N° 733 de *Caretas*. Ese año, en total, aparecieron tres columnas sobre la educación universitaria.

Preconstruidos

Este “Cuaderno” continúa la línea discursiva de los dos anteriores: el debate de la nueva legislación para la universidad. La coyuntura también es similar a los anteriores análisis ya que solo algunas semanas las separan temporalmente. Los principales temas de los otros “Cuadernos” son la Constitución y las crisis social y económica.

Por otro lado, es significativo analizar el vocativo “señor Presidente” del titular de la columna. Su objetivo, como se lee a continuación, es exhortar al mandatario –a Fernando Belaunde– a que se involucre en la Ley y en el futuro de las universidades. Ello muestra que LAS recurre a la última alternativa para corregir los contenidos que se incorporaban en la Ley. La argumentación, como indica Perelman (1997), no tiene por fin únicamente la adhesión puramente intelectual: busca incitar a la acción o, por lo menos, crear una disposición a la acción (p. 32).

Tesis

La tesis es una propuesta para que Belaunde utilice sus prerrogativas de mandatario y encauce la Ley: “(...) el Presidente de la República podría enviar un proyecto de ley autorizando al Poder Ejecutivo a dictar un decreto legislativo en el que, teniendo en cuenta los proyectos de ley universitaria aprobados por las Cámaras Legislativas así como las observaciones y críticas formuladas en los debates, dicte un decreto legislativo con una nueva Ley Universitaria”. En síntesis, LAS le propone a Belaunde dictar una Ley que considere los proyectos previos, así como observaciones y críticas.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - La Cámara de Diputados aprobó un proyecto mutilado en sus conceptos básicos. - El proyecto del Senado fue devuelto a Diputados, que acordó insistir en su primer proyecto, con lo cual la Ley está muerta. - La Ley de Diputados no resuelve en absoluto los problemas universitarios y en cambio crea otros. - El Senado, que elaboró un proyecto infinitamente superior, debe insistir en este. Su proyecto es el mejor con una docena de rectificaciones. - El Presidente teniendo en cuenta los proyectos aprobados por las Cámaras Legislativas así como observaciones y críticas podría dictar un decreto legislativo con una nueva Ley Universitaria. - El Presidente tiene en sus manos la posibilidad de que en 1983 las universidades disfruten de la ventaja de poner en marcha una ley. 	<p>El Presidente podría dictar una nueva Ley Universitaria con base en los proyectos aprobados en las cámaras parlamentarias y las observaciones y críticas.</p>

Objetos y argumentos

La columna inicia su contenido sobre la {Universidad}, pero es de la {Ley Universitaria} alrededor de la que se estructura el “Cuaderno”. Los argumentos que usa para ambos objetos son los siguientes:

Objetos	Argumentos
{Universidad}	<p>Arg. 1: “se planteó como problema de suma urgencia el de las universidades, sigue siendo de suma urgencia y está como al comienzo: en punto cero”</p> <p>Arg. 2: “el torpísimo Decreto Ley de 1969, fuente de casi todas las desventuras que afligen a las universidades del Perú”</p>
{Ley Universitaria}	<p>Arg. 1: “la Ley de Diputados no resuelve en absoluto los problemas universitarios y en cambio crea otros”</p> <p>Arg. 2: “el Senado, que elaboró un proyecto infinitamente superior, debe insistir en este. Ese proyecto es el mejor con una docena de rectificaciones”</p> <p>Arg. 3: “la Ley ha sido largamente debatida”</p>

La columna se inicia con un recuento cronológico, de agosto de 1980 a enero de 1983⁷⁶, de los principales sucesos del debate de la Ley Universitaria. Esa línea de tiempo posee siete etapas que siguió la ley: la primera corresponde a agosto de 1980 y es cuando “se planteó como problema de suma urgencia el de las universidades”. El segundo momento sucedió “en setiembre de 1980” cuando “solicité la reactualización de la Ley General de Educación aprobada por Diputados en 1967”. El tercer suceso ocurrió cuando “Acción Popular presentó un proyecto bastante despistado, pero que, por razones de número (que no son razones), obtuvo la preferencia”. En el cuarto momento: “la Cámara de Diputados, después de agitados debates, aprobó un proyecto mutilado en sus conceptos básicos, pero con una larga cola de disposiciones transitorias que contenían todo lo imaginable entre lo divino y lo humano”⁷⁷. “Esto ocurría entre 1980 y a comienzos de 1981”, refiere sobre el tiempo.

Es preciso anotar en esta parte, como un paréntesis de la narración, que en el primer análisis se anticipó que una de las herramientas usuales en las columnas de Sánchez son las narraciones históricas. Estas, además de utilizarse para presentar o exponer hechos que luego sirvan para justificar o argumentar razones de una determinada postura frente a esos hechos (Gutiérrez, 2007, p. 279), también funcionan como datos que sustentan las tesis. En *Las narraciones como recurso argumentativo*, Gutiérrez (2001) cuenta que mientras analizaba las operaciones de composición en los discursos de Reagan se percató que algunas narraciones que aparecían en los discursos “jugaban el papel de los datos (en el esquema de análisis argumentativo de S. Toulmin) para una cierta tesis” (p. 28). Refiere que: “Así, en las narraciones analizadas pude comprobar que efectivamente funcionaban como datos, o más específicamente como ejemplos contundentes de lo que Reagan afirmaba (...). De este modo, el relato proporciona evidencia factual, forma válida y aceptable de apoyo a una posición” (33). Como

⁷⁶ Esta columna es un resumen del camino que siguió esa Ley Universitaria, desde que se plantearon los proyectos hasta antes de su aprobación. Hay una continuación, además, que permite ver los errores cuando se debatió, configuró y aprobó.

⁷⁷ De ese proyecto cuestiona que habían huellas de influencias e intereses no compatibles con una ley de bases y “reinó además un absurdo menosprecio por el doctorado y por la investigación”.

en ese caso, en este “Cuaderno” (y en posteriores) las narraciones a las que se recurre también cumplen el papel de datos que justifican la tesis y no solo se utilizan para la construcción del discurso. Ello muestra la validez, como en la investigación de Gutiérrez, de incorporar la propuesta de Toulmin a otros modelos argumentativos para complementar los análisis.

La línea de tiempo de la narración de la columna sigue cuando “el Senado tomó asunto a fines de 1981” y “el proyecto de Diputados fue remitido a dos comisiones: la de Educación y la de Constitución”⁷⁸. El penúltimo momento es cuando “el proyecto del Senado fue devuelto a Diputados”, pero esa Cámara, mediante un dictamen, “acordó insistir en su primer proyecto, con lo cual la Ley está muerta”. Ante ello, refiere que “la Ley de Diputados no resuelve en absoluto los problemas universitarios y en cambio crea otros”, por lo que propone que “el Senado, que elaboró un proyecto infinitamente superior, debe insistir en este”.

En este momento de la narración, tenso en cuanto al futuro de la Ley, propone al presidente Belaunde la que considera la mejor medida, en base a las herramientas que le proporciona la Constitución: intervenir para encausar la Ley. Para ello escribe su tesis, tras la cual agrega que “el proyecto del Senado es el mejor con una docena de rectificaciones”, entre las que están: “(...) reproducir simple y llanamente el artículo constitucional sobre gratuidad; exigir el doctorado para el rector, los decanos y los profesores principales; restar la liberalidad extraordinaria con que se privilegia a las universidades privadas sobre las estatales (...). Hay otras indicaciones más, cada una de las cuales tiene un sustento histórico, constitucional y práctico” (p. 34).

Nuevamente, varios problemas persisten en el sistema universitario. En total, cuatro veces se menciona y solicita la participación de Fernando Belaunde y es la primera que se hace un llamado, contundente y firme, al presidente de la República; lo que muestra la preocupación sobre el contenido de la ley a pesar de

⁷⁸ LAS era presidente de la Comisión de Constitución. Cuando el proyecto pasa de Diputados al Senado, Sánchez cuenta que se da “el retiro de mi firma” que fue “seguido de mi apartamiento del debate”.

que, como indicó en el anterior “Cuaderno” y recalca en este, LAS ya no participa del debate, no obstante eso no lo hizo ajeno de formular críticas y observaciones.

Finalmente, deja la decisión en poder de Belaunde, de quien refiere: “(...) tiene pues en sus manos la posibilidad de que en 1983 las universidades peruanas disfruten de la ventaja de poner en marcha una ley que concuerde con la Constitución del Estado, los reclamos de los universitarios y la posibilidad de poner en cauce adecuado las actividades de investigación, docencia, expansión y educación que corresponde a la institución universitaria en donde existe y desde que empezó a existir” (p. 34).

7.1.7 Columna: Ley Universitaria (1983)

La sétima columna analizada se tituló “Ley Universitaria” y se publicó el 13 de junio, en *Caretas* N° 752.

Preconstruidos

Este “Cuaderno”, como los tres anteriores, también aborda la elaboración de la nueva Ley Universitaria. Por ello es preferible revisarlos ya que se consignan preocupaciones y críticas de LAS sobre el tema que, para evitar reiteraciones, se obvian en este análisis. Lo mismo para el contexto y la interpretación en la que se eluden conceptos teóricos explicados previamente.

Tesis

Aunque es distinta a la tesis anterior, sigue un mismo patrón: mejorar los contenidos de la Ley a través de un llamado, aunque ya no directo⁷⁹, a los encargados de estructurarla.

La tesis es: “De esto y de muchos otros aspectos se debería tratar con desinterés y altura para que nuestras universidades alcancen la meta que se

⁷⁹ El anterior “Cuaderno” fue dirigido específicamente hacia el presidente Belaunde.

propone toda sociedad humana y humanista, culta y progresista, como sospechamos es la sociedad peruana”.

Datos

Los datos que fundamentan la tesis se basan, principalmente, en observaciones, el sentido común, la experimentación, tal como refería Gutiérrez (1989, p. 13).

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - No son muchos los legisladores compenetrados con los problemas de la Universidad. - Algunos legisladores tienen intereses en sus respectivas universidades. - La objeción a la Ley de Bases es que destaca por un excesivo privatismo. - Otra dificultad es la validez de los departamentos dentro del régimen facultativo. - Es un absurdo vitando que se pretenda rechazar la exigencia del grado doctoral o el título profesional más alto para rectores, decanos y profesores principales. - En la Universidad, como en la vida, hay que buscar lo mejor y tender a ello, no rebajarse voluntariamente. - Otro obstáculo es la coordinación y potencial jerarquización de las universidades. 	<p>Se deben tratar con desinterés y altura los aspectos de la ley para que nuestras universidades alcancen la meta que se propone toda sociedad.</p>

Objetos y argumentos

{Ley de Bases Universitarias} es, nuevamente, un objeto. Los otros son: {Universidades} y {Consejo Permanente Universitario}, sobre los cuales escribe:

Objetos	Argumentos
{Ley de Bases Universitarias}	Arg. 1: “destaca por un excesivo privatismo”
{Universidad}	Arg. 1: “no son muchos los legisladores compenetrados con los problemas de la Universidad” Arg. 2: “en la Universidad, como en la vida, hay que buscar lo mejor y tender a ello, no rebajarse voluntariamente”

	Arg. 3: “resulta poco realista que se pretenda que todas las universidades son iguales”
{Consejo Permanente Universitario}	Arg. 1: “ha dado lugar a celos un tanto pueriles”

LAS vuelve a empezar la columna con una narración histórica: “Tal como estaba previsto, la segunda legislatura de 1982 concluyó sin que la Cámara de Diputados terminara de discutir el primer capítulo de la Ley de Bases Universitaria, que el Senado aprobó, en una carrera contra el tiempo, dos semanas antes de que terminara dicha legislatura” (p. 45). Lo que marca ese contraste entre el proyecto de Diputados y de Senadores⁸⁰.

Más adelante, Sánchez reitera una propuesta de su columna anterior sobre la exigencia del doctorado para las autoridades universidades: “El doctorando implica no solo término de estudios profesionales, sino estudios intensivos y especializados e investigación probada por una tesis original escrita y mantenida por el graduando. No es exigencia tradicional, es exigencia natural. Si por deficiencias sicosociales y error en las exigencias legales, el título de Doctor ha sido suprimido en los últimos 15 años, no es motivo de orgullo; más lo es de reflexión y propósito de enmienda” (p. 45).

Por otro lado, escribe que “la coordinación y potencial jerarquización de las universidades” es un obstáculo debido a “la pésima imagen del CONUP⁸¹, que distorsionó y anuló la autonomía universitaria y entró a saco en el orden institucional de las universidades” (p. 45). En adelante, hasta el párrafo final, aborda la constitución del {Consejo Permanente Universitario}, el cual, refiere, “ha dado lugar a celos un tanto pueriles”, sin embargo, asevera que “parecería evidente que hay, por lo menos cuatro universidades públicas, con caracteres

⁸⁰ Pueden revisarse las anteriores columnas sobre el objeto {Ley de Bases}, en especial los análisis 6.1.4 y 6.1.6, para notar la evaluación que Sánchez hace del trabajo que realizaron ambas cámaras sobre esa ley.

⁸¹ El CONUP fue el Consejo Nacional de la Universidad Peruana, que, según Soto (2000), fue establecido por el Gobierno Militar de 1968 para poner bajo su control a las universidades (p. 25).

específicos, ubicación regional, antigüedad consagratoria y equipo importante, que las hace inevitables en cualquier Consejo Universitario. Ellas son: San Marcos, Cusco, La Libertad y Arequipa. Muchos consideran que La Católica, por haber sido la primera de las universidades privadas y tener un campus, un equipo y un profesorado eficientes podría ser la quinta de estas universidades con derecho a ser miembro nato del Consejo” (p. 46).

Su discurso es extenso sobre ese objeto: además de proponer que sea formado por cinco universidades y que San Marcos sea “presidente nato del Consejo”, cuestiona la posibilidad de que otras universidades lo integren con la misma jerarquía que las cinco mencionadas: “resulta poco realista (...) que se pretenda que todas las universidades son iguales”⁸²: “Tenemos que considerar en la calificación de cada universidad, su infraestructura, el nivel de su profesorado, sus exigencias académicas, y su ubicación y su experiencia, que casi nunca o nunca son paritarias. La democracia no consiste en que todos sean iguales, sino en que todos tengan las mismas oportunidades y las mismas garantías dentro de lo cual desarrollan sus inevitables diferencias” (p. 46), completa.

Entonces escribe su tesis, en la parte final de la columna (ver anexo N°7): “de esto y de muchos otros aspectos se debería tratar con desinterés y altura para que nuestras universidades alcancen la meta que se propone toda sociedad”.

7.1.8 Columna: El caos universitario (1983)⁸³

Es la última columna sobre la universidad publicada en 1983. “El caos universitario” apareció en *Caretas* N° 776, el 28 de noviembre.

⁸² Sustenta este argumento en que “no es lo mismo Oxford o Cambridge que cualquier universidad, por importante que sea, en el contexto de la Gran Bretaña, ni Madrid, Salamanca y Alcalá pueden ser consideradas en nivel distinto al que les corresponde”. Otros casos que cita son las “Ibis University” de los Estados Unidos, que “son las que tienen solera, enredadera, jerarquía ganada por su experiencia y sus logros”.

⁸³ Cabe reiterar la observación del anterior análisis sobre la necesidad de revisar las cuatro columnas previas, a fin de comprender los antecedentes del tema y los conceptos abordados previamente, ya que son parte de un mismo proceso: la elaboración de la Ley Universitaria.

Preconstruidos

“Me había abstenido hasta donde era posible, de expresar mi criterio sobre la realidad universitaria del Perú y sobre la removida Ley de Bases. Ya no es posible seguir siendo tan discreto: tengo el deber de expresar lo que siento, sé y escucho”, es como inicia esta columna. Con ello Sánchez hace notar su inhibición desde la última vez que escribió sobre el tema⁸⁴ y, sobre todo, el desenlace que anhelaba: “es urgente una Ley de Bases para detener el creciente deterioro de las universidades”.

Considérese que fue hasta el 09 de diciembre cuando el presidente Belaunde promulgó la esperada Ley Universitaria N° 23733. Se alude que fue *esperada*, ya que su discusión empezó mucho tiempo atrás.

Por otro lado, el terrorismo, el desempleo y la inadecuada educación eran parte del contexto social del país, según se describe en otras columnas.

Tesis

La tesis apunta a que: “Es tiempo de recuperar nuestro puesto, que tradicionalmente fue muy alto, entre las universidades de América”.

Datos

Datos	Tesis
<p>Para ello se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una Ley de Bases para detener el creciente deterioro de las universidades peruanas. - Una Ley que no vaya en contra de la Constitución. - Que la discusión de la ley esté al margen de intereses políticos y personales. - Profesores con vocación, sabiduría y desinterés. - Alumnos que realmente quieran saber y no simplemente obtener diplomas y usar a la universidad como trinchera política. 	<p>Es tiempo de recuperar nuestro puesto entre las universidades de América.</p>

⁸⁴ Es decir, en “Ley Universitaria”, del 13 de junio: aproximadamente más de cinco meses atrás.

Objetos y argumentos

La {Ley de Bases} es el único objeto, sobre el cual se escribe:

Objetos	Argumentos
{Ley de Bases}	Arg. 1: “la removida Ley de Bases” Arg. 2: “es urgente para detener el creciente deterioro de las universidades” Arg. 3: “la ley no es una panacea, simplemente ayuda a ordenar y a rehacer” Arg. 4: “la Ley de Bases no puede ir en contra de la Constitución”

En este “Cuaderno”, que se publicó unos días antes (el 28 de noviembre) de que se promulgue la Ley (el 09 de diciembre), se presentan observaciones, dentro del marco legislativo, a fin de que se consideren en el texto final. Para ello, se parte por establecer la importancia de contar con una norma (ver argumentos del objeto {Ley de Bases} en el último cuadro).

Luego discute los puntos de la Ley que son opuestos a la Constitución: “La Ley de Bases no puede ir en contra de la Constitución y va contra ella cuando pretende que los Departamentos corran paralelamente a las Facultades; cuando crean un nivel no universitario dentro de la universidad y le dan el derecho de que sus alumnos aprobados ingresen a la respectiva universidad sin las pruebas que la ley determina como el requisito indispensable para el ingreso universitario y favorecen a los que más dinero tienen, en perjuicio de los pobres; cuando pretenden que las universidades privadas puedan crearse sin ley, contra lo previsto en la Constitución” [entre otras críticas] (p. 33).

Por eso, asegura: “promulgar una ley con estas particularidades es promulgar un dispositivo nulo *ipso jure*⁸⁵, pues nadie puede legislar contra la Constitución si no la reforma antes”.

Tras exponer varias reflexiones (ver anexo 8), LAS recurre a su experiencia para plantear “dos procedimientos” que reviertan la “disyuntiva frustrante” de la

⁸⁵ “*ipso jure*” es una locución latina que significa por ministerio de la ley.

Ley: “En estas circunstancias solo caben dos procedimientos: o primero, la insistencia del Senado, lo cual obligaría a los diputados a acceder, con lo que habría ley, o a insistir ellos mismos, como en anterior ocasión, lo que haría imposible la ley; o la no insistencia del Senado, en cuyo caso este admitiría los excesos ilegales del proyecto de Diputados”. En ese juego de posibilidades, LAS se ubica en el peor escenario, o sea el segundo, ante el cual propone: “(...) podría el Senado declarar la no insistencia, pero remitiendo al Ejecutivo, como parte de la ley, las observaciones sobre la inconstitucionalidad e impracticabilidad de algunos artículos a fin de que el Ejecutivo los observe; en tal caso el Legislativo podría promulgar la ley acatando las observaciones parciales del Ejecutivo (...) o simplemente las daría por aceptadas y no discutiría más sobre el asunto” (p. 33).

LAS lamenta que: “a estos extremos legales nos ha conducido la terquedad de ciertos intereses y prejuicios y el olvido avasallador de lo que esencialmente es una universidad”. Pero insiste en la necesidad de recuperar nuestro muy alto puesto entre las universidades de América y da luces sobre cómo lograr ese anhelado sitio: “Para ello se requiere, aparte de la ley, profesores con vocación, sabiduría y desinterés, y alumnos que realmente quieran saber y no simplemente obtener diplomas y usar a la universidad como trinchera política” (p. 33).

7.1.9 Columna: Escándalo (1985)

Es del 14 de enero de 1985 y apareció en *Caretas* N° 833. Aunque su título, “Escándalo”, está lejos de los términos frecuentes empleados para las columnas de la temática abordada, su contenido es fundamental para un completo entendimiento del discurso sobre la educación universitaria de LAS.

Preconstruidos

Esta columna rompe la línea discursiva de las últimas cinco, enfocada en la Ley Universitaria. Para entonces, enero de 1985, la ley que tanto cuestionó ya estaba en vigencia.

Si bien este texto es del primer mes de ese año, gran parte de 1985 estuvo marcado por las elecciones presidenciales en las que Alan García, del Partido Aprista Peruano, fue elegido mandatario para el periodo 1985-1990. Sánchez ocupó el cargo de primer vicepresidente y fue reelegido como senador.

En una columna, LAS (1987b) reconstruye las condiciones vividas “antes de 1985”: “la crisis política y moral era tan grande como la económica y la financiera. El país había perdido la fe en sus gobernantes, y el partido gobernante había perdido la brújula de sus propios destinos”. “En cuanto a la situación de orden interno” añade que “durante los cuatro primeros años del gobierno de Acción Popular se dejó crecer casi sin oposición el movimiento terrorista de Sendero Luminoso”. Explica que “como otro factor de descomposición, el narcotráfico había sido tolerado al extremo de que algunos grandes comerciantes de drogas aseguraban haber tenido y tener influyentes conexiones que aseguraban su impunidad”. En cuanto a la deuda pública, rememora que era “de alrededor de catorce mil millones acrecentada fundamentalmente durante la dictadura castrense”. Estas condiciones deberán tenerse presentes ya que influyeron en la marcha del país, en lo social, político, económico y educativo.

Tesis

Este “Cuaderno” es importante para completar el discurso sobre la universidad. La tesis es: “Queremos decir con todo esto que nuestros planes de educación en colegios y universidades exigen un radical viraje hacia las Humanidades, de donde parten todos los conocimientos y posibilidades del hombre”.

El conector con el que se presenta la tesis se asemeja a *mis argumentos para esto son, en mi opinión, pienso que, concluyo diciendo que*, entre otros, con los cuales, según Van Eemeren y otros (2006), se pueden reconocer a la tesis.

Datos

Los datos con los que se defiende la tesis son:

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - Con un torpe tecnicismo se ha creído que para servir mejor al “desarrollo” del Perú hay que olvidarse de la cultura misma, madre de la ciencia y abuela de la tecnología. - En algunos países subdesarrollados existe el complejo anímico de la incultura básica. - Toda técnica requiere base científica y la ciencia no es solo estudio de lo material, sino expresión canalizada de una profunda inquietud y una creadora curiosidad en la que se juntan ciencia y poesía. - Las Humanidades son el sustrato mismo de la cultura y la cultura es no solo conocimiento de la materia sino también conocimiento del espíritu. - El haber eliminado o reducido los estudios generales y todo lo alto y duradero de los programas de Educación Secundaria es causa principal de la desorientación en que se educan nuestros muchachos. - Tenemos que estudiar a la persona humana en su pluralidad creadora para construir una sociedad mejor. 	<p>Nuestros planes de educación en colegios y universidades exigen un radical viraje hacia las Humanidades</p>

Objetos y argumentos

Aparecen dos objetos: {Humanidades} y {técnica}, de los cuales indica:

Objetos	Argumentos
{Humanidades}	<p>Arg. 1: “nuestros planes de educación en colegios y universidades exigen un radical viraje hacia las Humanidades, de donde parten todos los conocimientos y posibilidades del hombre”</p> <p>Arg. 2: “las Humanidades son el sustrato mismo de la cultura y la cultura es no solo conocimiento de la materia sino también conocimiento del espíritu”</p>
{Técnica}	<p>Arg. 1: “con un torpe tecnicismo se ha creído que para servir mejor al “desarrollo” del Perú hay que olvidarse de la cultura misma, madre de la ciencia y abuela de la tecnología”</p> <p>Arg. 2: “toda técnica requiere base científica y la ciencia no es</p>

	solo estudio de lo material, sino expresión canalizada de una profunda inquietud y una creadora curiosidad en la que se juntan ciencia y poesía”
--	--

El “Cuaderno” surgió por una encuesta de un programa televisivo entre alumnos de una universidad sobre César Vallejo. “Los resultados (...) fueron lamentables, más aún, vergonzosos. El 90% de los encuestados no tenía idea precisa del gran poeta de **Poemas Humanos**. Creo que el asunto merece más de una reflexión (...). Fue un certamen de ignorancias diplomadas o por diplomarse que llama a sobresalto” (p. 25), se lee en la columna. Luego, pasa de lo particular a lo general e indica que: “El asunto no es solo el caso Vallejo, en una Universidad de Lima; el caso es más grave: es la incultura fundamental no solo en un centro superior, sino en todos o casi todos los centros superiores de la República” (p. 25).

Tras ello escribe los datos que sustentan su tesis, que se pueden ver en el primer cuadro de este análisis, que complementa así: “(...) en el Perú se cree ahora que un médico debe ignorar la historia, que un científico no tiene necesidad de la filosofía, que un antropólogo se encuentra totalmente lejos de la poesía a pesar de Pitágoras, de Paul Valery y de Ernesto Sábato, este último prestigioso físico antes que gran novelista y firme crítico de los pecados de su pueblo” (p. 25).

Entonces, tras desarrollar sus propuestas para revalorar las Humanidades y presentar su tesis (ver anexo 9), completa: “Si, como dice el primer artículo de nuestra Constitución, “La persona humana es el fin supremo de la sociedad y el Estado”, tenemos que estudiar a la persona humana en su pluralidad creadora para construir una sociedad mejor” (p. 25).

7.1.10 Columna: Encuentro con la realidad: sobre el problema de la Educación (1986)

Las siguientes dos columnas forman parte de un conjunto de “Cuadernos” que se titularon “Encuentro con la realidad”, en los que Sánchez reflexionó sobre

la situación nacional, incluidas la educación y la universidad. El “Cuaderno” de este análisis, que se subtituló “Sobre el problema de la Educación”, apareció el 07 de setiembre de 1986, en *Caretas* N° 912.

Preconstruidos

La deuda externa, la dependencia alimentaria, la prioridad del agro, el problema del narcotráfico son algunas de las preocupaciones en las que, solo un año antes, se centró el Plan de Gobierno que expuso el Apra ante el Congreso: lo que da luces de los problemas que enfrentaba el país.

Tesis

Al ser esta columna, como las otras de “Encuentro con la realidad”, espacio para estudiar al Perú, la tesis es “un análisis” del “saldo deficitario de la educación nacional”. Con ello, LAS propone reflexionar sobre “la forma como hasta hoy se ha desenvuelto la educación en el Perú” para lo cual presenta algunos puntos básicos de análisis sobre la universidad.

Datos

Datos	Tesis
<p>Un análisis sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La deformación del criterio: empezamos por la universidad y estamos terminando en la campaña contra el analfabetismo. - Las profesiones liberales han dejado de existir, dado el crecimiento de las actividades del Estado. - El número de universitarios sobrepasa la proporción entre la población alfabetizada y los estudiantes de universidad de otros países. - El desajuste cultural: prácticamente es insignificante la proporción de estudiantes de escuelas técnicas y de mando intermedio. - El abismo existente entre la educación secundaria y la universitaria. 	<p>El saldo deficitario de la educación requiere un análisis para pasar de los hechos a los principios, de los resultados a sus causas.</p>

Objetos y argumentos

En este “Cuaderno”, los objetos son: la {Universidad} y los {estudiantes universitarios}, sobre los que argumenta lo siguiente:

Objetos	Argumentos
{Universidad}	Arg. 1: “más se preocuparon los primeros europeos en fundar universidades que en abrir escuelas, rompiendo el molde lógico de todo proceso educativo”
{Estudiantes universitarios}	Arg. 1: “el Perú tiene en la actualidad un caudal de trescientos mil estudiantes universitarios distribuidos estos en 44 universidades” Arg. 2: “si comparamos con otros países el número de estudiantes universitarios sobrepasa la proporción entre la población alfabetizada y los estudiantes de universidad de otros países”

El inicio de la columna es, nuevamente, con una narración basada en la realidad histórica, en la que se mencionan, por ejemplo, a los hombres de letras y ciencias en el imperio de los Incas hasta la llegada de los primeros españoles al país, para, luego, hacer referencia a la fundación de la Universidad de San Marcos, en 1551. Sobre lo cual escribe: “Por eso, sorprende que, en el Perú, a los 16 años de fundada Lima se obtuviera Cédula Real para tener una universidad”.

Con ello, Sánchez muestra que “más se preocuparon los primeros europeos en fundar universidades que en abrir escuelas”, lo cual complementa así: “Esta contradicción aparente, es fiel reproducción de todas las contradicciones que pavimentan el desarrollo histórico, político, religioso y cultural de la transfusión europea al mundo americano. Digo esto como simple referencia, para destacar que el encuentro del mundo europeo con el mundo indígena americano comenzó al revés el proceso de adaptación por la flor antes que por la raíz, o sea Estado antes que Nación, (...) universidad antes que escuela” (p. 45). Así, el primer dato que sustenta su reflexión es “la inversión de la marcha que en materia educativa hemos seguido”.

Luego, para llegar al siguiente ítem de su análisis, continúa su narración histórica con menciones a ideas de José Carlos Mariátegui, Manuel Vicente Villarán y Alejandro Deustua, cuyos trabajos considera “de suma importancia”, pero que “mucho más importante es considerar la realidad actual”, ya que, a diferencia de inicios del siglo XX, introduce el segundo dato: “Dado el crecimiento de las actividades del Estado prácticamente las profesiones liberales han dejado de existir. Los profesionistas hoy están al servicio de las grandes empresas o del Estado, de suerte que la libertad de trabajo, la independencia que se buscaba a través de dichas profesiones es solo un propósito y un recuerdo, tenemos que empezar por lo que ocurre hoy”.

El tercer y cuarto datos de su columna se centran en el número de estudiantes universitarios y de escuelas técnicas, lo que señala como una “contradicción” que “refleja un indeseable desajuste cultural, contra el cual debemos reaccionar”, ya que “si comparamos con otros países el número de estudiantes universitarios sobrepasa la proporción entre la población alfabetizada y los estudiantes de universidad de otros países. Prácticamente es insignificante la proporción de estudiantes de escuelas técnicas y de mando intermedio. Más aún, si en general por cada profesionista deben existir entre cuatro y seis auxiliares de mando medio, en el Perú ocurre al contrario que por cada especialista de mando medio hay cuatro o más profesionistas” (p. 45), indica.

El quinto dato apunta “al abismo existente entre la educación secundaria y la universitaria”. Tras ello presenta su tesis: “Pienso que este bosquejo de diferencias no pueden seguir adelante sin recoger previamente lo que podríamos llamar el saldo deficitario de la educación nacional de hoy, lo que nos permitiría, revirtiendo la marcha lógica, pasar de los hechos a los principios, de los resultados a sus causas” (p. 46).

La importancia de esta columna es que, además de marcarse varios diagnósticos de la situación educativa, permite analizar y reflexionar sobre las causas de sus problemas que, en gran parte, persisten hasta la actualidad y, con

ello, trazar algún tipo de solución. De ahí que, al final⁸⁶ del “Cuaderno”, LAS invita a que “todo ello requiere un análisis particular”, que podría (y debería) retomarse en este siglo, acorde a las nuevas características de la educación.

7.1.11 Columna: Encuentro con la realidad: la difícil decisión (1986)

Se publicó en la edición N° 918 de *Caretas*, el 25 de agosto de 1986. El subtítulo de esta columna fue “La difícil decisión”.

Preconstruidos

Este “Cuaderno” sigue un esquema similar al anterior, tanto en su estructura, ya que se analizan varios puntos de la universidad, como en su forma: ambos integran la serie de columnas “Encuentro con la realidad”.

Otra columna de ese mes (1986a) muestra el contexto educativo que sucedía en 1986. LAS hacía votos para que se articulen varios puntos “en un esfuerzo para una auténtica y seria reforma educativa”. Entre esos puntos está la incoherencia de “una escuela del Estado que trabaje contra el Estado” en alusión a la “frecuencia indeseable [de] poner frente a frente al Magisterio y al Estado”.

Tesis

La tesis aparece luego de presentarse los asuntos de meditación: “Creemos que acerca de la Universidad queda mucho por decir, y volveremos, porque de allí parten muchos caminos al contenido y alcances de la Reforma Universitaria de 1918 para explicar la situación presente”.

⁸⁶ En la parte final de la columna, Sánchez lamenta que “todo lo conseguido por la Reforma Universitaria de 1918 y 1945 está perdido por el momento y todo lo obtenido por el esfuerzo educativo de grandes maestros como Poiry, Encinas, Infante, Bouroncle, ha sido borrado por una demagogia ecológica, inspirada en un supuesto marxismo que nada tiene que ver con la formación de niños, adolescentes y jóvenes”.

Datos

Para sustentar la tesis se utilizan los siguientes datos:

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - Terminando la secundaria, 200 o 300 postulantes quieren cubrir las 30 o 40 vacantes que hay en las Universidades. Los que no consiguen el ingreso se desalientan. - Si el nexo entre la Secundaria y la Universidad deja de ser una escuela de Estudios Generales con una duración no menor de dos años carece de objeto. - Las universidades deben ser jerarquizadas. - Una Universidad que no cuenta con por lo menos cien libros por cada alumno, con laboratorios y gimnasios adecuados y con un plantel de profesores, no tiene derecho a llamarse Universidad. - El profesorado es una carrera tan importante que a ello no se puede acceder sino por doble concurso de méritos y examen oral y escrito. - El contenido de los syllabus es antiuniversitario. - Si no existen asociaciones de graduados sería absurdo hablar de espíritu universitario, de continuidad universitaria. - Hay que acabar con el estudiante profesional que convierte a la Universidad en refugio de vagos. - Uno de los problemas es el de la autonomía universitaria, entendiéndose como la consagración de un Estado dentro de un Estado. 	<p>Sobre la Universidad queda mucho por decir porque de allí parten muchos caminos al contenido y alcances de la Reforma Universitaria de 1918 para explicar la situación presente.</p>

Objetos y argumentos

Son dos: la {Universidad} y lo {universitario}. Los argumentos son:

Objetos	Argumentos
{Universidad}	<p>Arg. 1: "las universidades deben ser jerarquizadas"</p> <p>Arg. 2: "una Universidad que no cuenta con por lo menos cien libros por cada alumno, con laboratorios y gimnasios adecuados y con un plantel de profesores que no excedan de uno por cada treinta alumnos, no tiene derecho a llamarse Universidad"</p> <p>Arg. 3: "Uno de los problemas actuales es el de la autonomía"</p>

	universitaria”
{Universitario}	Arg. 1: “la educación no tiene precio y un graduado universitario es, con términos del picaresco historiador italiano Pitigrilli, un ‘mamífero de lujo’” Arg. 2: “Si no existen asociaciones de graduados (...) sería absurdo hablar de espíritu universitario, de continuidad universitaria”

Este “Cuaderno” contiene varios puntos sobre la universidad de los que LAS reflexiona, y que, según el modelo de Toulmin, corresponden a los datos de la argumentación. El primero se relaciona con la etapa posterior a la secundaria, en la que empiezan “las dificultades”. Ante lo cual, Sánchez propone: “Si hubiese un ciclo efectivo de educación superior que no fuese universitario las cosas cambiarían. Reitero mi convicción que los Colegios Regionales⁸⁷ y las Escuelas Técnicas sin mengua del humanismo fundamental pueden ser la solución para este salto en el vacío, no solo como una etapa intermedia sino como un fin en sí mismas” (p. 36).

El siguiente dato, sobre el vínculo entre la secundaria y la universidad, se refiere a otra de sus constantes propuestas: los Estudios Generales. El tercero apunta a la jerarquización de las universidades, “en honor de la educación superior”. Argumenta que “no todas están en capacidad de otorgar grados doctorales ni de auspiciar etapas de posgrado” y que si las 44 “universidades”⁸⁸ se jerarquizaran, “no tendríamos en el primer nivel más de media docena”. Precisamente, los siguientes datos, cuarto y quinto, apuntan a un mismo objetivo: poner una valla referencial para medir la calidad de universidades y docentes (ver primer cuadro de este análisis y/o anexo 11).

Luego trata sobre los syllabus, cuyo contenido califica de “francamente antiuniversitario”. Explica que “por ser pragmáticos hemos perdido de vista la

⁸⁷ Los Colegios Regionales fueron un interés constante en LAS. Por ejemplo, en una columna (1986a) escribe que los Colegios Regionales, las escuelas de mando medio y la universidad misma son “términos que no se oponen, sino al contrario deberían y pueden integrarse”.

⁸⁸ Las comillas en la palabra “universidad”, en ese párrafo, expresa su cuestionamiento sobre la calidad de la mayoría de las universidades nacionales.

auténtica cultura”. El siguiente dato trata de las asociaciones de graduados. Para LAS: “Si no existen asociaciones de graduados y no se las estimula por lo cual se podría contrarrestar con la presencia de los Colegios Profesionales sin los cuales sería absurdo hablar de espíritu universitario, de continuidad universitaria, de nacionalismo de realidad, etc” (p. 40).

El último dato es relativo a la autonomía universitaria, de la que precisa que “no es, de ningún modo, la constitución de una isla en la que se trabaje contra la estructura del Estado que la sostiene y subsidia y convierta a los estudiantes en enemigos de la Ley y sujetos de la violencia”. Al final, concluye que “acerca de la Universidad queda mucho por decir” (p. 40).

7.1.12 Columna: Visitas intelectuales (1987)

Este “Cuaderno de Bitácora”, titulado “Visitas intelectuales”, se publicó el 11 de mayo de 1987 en la edición N° 954 de *Caretas*.

Preconstruidos

Sobre el contexto educativo, LAS (1987d) escribió, en otra columna de 1987, que: “las supuestas reformas que se planean son más de forma que de fondo” y que “hay temas ineludibles y urgentes”, como la educación ética y cívica, la educación solidaria, la educación biológica y sexual, la educación en las disciplinas sociales, entre otras; por lo que debemos “darnos cuenta de la inmensa tarea que tenemos que abordar y emplear”. Sobre la situación social refería: “parecería que, al cabo de año y medio de iniciado el gobierno aprista, se esparce una sensación de estabilidad, mas no de estabilidad de lo existente, sino de estabilidad en el cambio”.

Tesis

Esta columna es sobre las visitas intelectuales que, tiempo atrás, llegaban al país. La tesis es: “Hemos vivido a espaldas del mundo cultivado durante los

últimos veinte años; debemos ganar el tiempo perdido, refrescar nuestros conocimientos, renovar nuestras ideas y avanzar firmemente no en busca, sino al encuentro de la identidad nacional, parte fundamental en la integridad continental”.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - En otro tiempo solían visitarnos artistas, escritores, científicos y políticos de todas partes del mundo. - Las instituciones universitarias los invitaban, pagaban sus gastos de viaje, sus viáticos y los agasajaban, en el afán de aprender y honrar. - Todo esto se hizo casi sin dinero, enhebrando esfuerzos e intenciones. - Felizmente hay entidades financieras que consideran como una faena propia la de impartir cultura, con lo que tienen el derecho a deducir de sus impuestos la inversión que realizan en desparramar cultura. - Es importante un intercambio intelectual con latinoamericanos y ciudadanos del mundo. - Es urgente entablar diálogo con estudiantes y ciudadanos para esta clase de cruce de ideas. 	<p>Hemos vivido a espaldas del mundo cultivado, debemos ganar el tiempo perdido, refrescar nuestros conocimientos, renovar nuestras ideas y avanzar al encuentro de la identidad nacional.</p>

Objetos y argumentos

Los objetos son: {instituciones financieras} e {instituciones universitarias}, sobre los que indica:

Objetos	Argumentos
{Instituciones financieras}	<p>Arg. 1: “felizmente desde hace unos cinco años hay entidades financieras y empresas que consideran como una faena propia la de impartir también cultura”</p> <p>Arg. 2: “lo recomendable es que las instituciones financieras e industriales en colaboración con los pueblos de América Latina dediquen una parte de sus ganancias a esta tarea”</p> <p>Arg. 3: “el Estado no tiene los medios necesarios hoy, para suplir tal necesidad, pero el Estado no puede esperar esa ayuda si se dedica a denigrar y sobrecargar a las empresas aludidas”</p>
{Instituciones universitarias}	<p>Arg. 1: “las instituciones universitarias los invitaban, pagaban sus</p>

universitarias}	gastos de viaje, sus viáticos y los agasajaban, en el afán de aprender y honrar”
-----------------	--

En esta columna, Sánchez rememora que: “En realidad este hábito tan saludable [las visitas intelectuales] comenzó en la Universidad de San Marcos en 1931. Entonces en colaboración con el rector Encinas, yo como jefe de Extensión Cultural recibí el apoyo indispensable para esto. En 1946, rector yo mismo, establecí un ir y venir de tan altos huéspedes con toda regularidad y en 1961 repetí la modesta hazaña”. A partir de ello desarrolla los datos de su argumentación, que le permiten afirmar que: “San Marcos se convirtió en una verdadera academia en el viejo sentido de la palabra”.

Resalta, en el contexto en el que escribió este “Cuaderno”, la iniciativa de un banco que trajo a Leopoldo Zea, “intelectual mejicano de subidos kilates y con capacidad comunicativa”. En esa línea, concluye que: “así como ha venido Zea vengan otros tan pronto y en la proporción que el país reclama: será una obra de auténtico servicio nacional” (p. 29).

7.1.13 Columna: ¿Qué hacemos con las universidades? (1988)

La única columna de 1988 sobre la educación universitaria se tituló “¿Qué hacemos con las universidades?”. Apareció el 20 de junio en la edición N° 1011 de *Caretas*.

Preconstruidos

Algunos “Cuadernos”, cercanos a esa fecha, nos ayudan a determinar el contexto. Por ejemplo, LAS (1988g) escribió en su artículo titulado “Educar al soberano” que “con la violencia, lo estamos sufriendo, no se engendra otra cosa

que violencia y el diálogo de los violentos jamás resulta diálogo sino mordisco y carnicería”⁸⁹.

En otra columna, que nos introduce al contexto educativo, menciona (1987a), en un intento por explicar la relación entre el terrorismo y los jóvenes, que “los promotores del terrorismo son gente que maneja ideas ajenas y las trasmite a muchachos incapaces de discernir, a los que fanatiza impregnándoles de un sentimiento negativista y destructor que no tiene ni busca explicaciones concretas sino que simplemente actúa, como actúa todo fanático máxime cuando no han llegado a la edad de la razón”.

Tesis

La conclusión de la columna cuestiona la “unilateralización” de la educación, ya que, por ejemplo, “algunas universidades (...) se dedican a tener solo profesores marxistas o paramarxistas”, con lo que “[la universidad se] convierte en un centro de estudios unilaterales”.

Por ello, la tesis es que: “Si en la universidad no se admiten todas las ideas e ideologías y se pretende que solo impere una vigente, ese centro de estudios ya deja de ser universidad (universita y universidad), para convertirse en una escuela dogmática, exenta de la libertad básica de toda universidad, un ente y sectario: ya no científico, ni universitario”.

Datos

Luis Alberto Sánchez presentó los siguientes datos para sustentar la tesis señalada:

⁸⁹ Esa cita la colocó por las “violentas expresiones callejeras” producidas tras la “decisión gubernativa sobre la Banca y los Seguros”, es decir, su nacionalización.

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - La universidad mantiene rasgos permanentes y comunes: libertad de opinión y de identidad, autonomía docente y administrativa. - Si la autonomía es usada para acentuar solo una interpretación del mundo con exclusión de las demás, deja de existir y en su lugar aparece un materialismo absorbente y se convierte en alienación. - La autonomía la confunden con una extraterritorialidad intransigente y castigante. - Si los estudiantes son amenazados y obligados a seguir una tendencia o doctrina, refrenarán en la búsqueda de la verdad y el fervor místico. - La universidad medieval a pesar de su teologismo, tuvo variedad de tendencias. - Cuando algunas universidades se dedican a tener solo profesores marxistas o paramarxistas y la orientación de los estudios es marxista o paramarxista, se convierte en un centro de estudios unilaterales; deja de ser universidad. - Una universidad es un centro de investigación, de aprendizaje, de reflexión plural. Es decir, que considera todas las doctrinas, ideologías y sistemas. - Es cierto que en cada universidad puede haber una tendencia preponderante pero al alumno se le brinda la oportunidad de examinarlas todas. 	<p>Si en la universidad no se admiten todas las ideas e ideologías y se pretende que solo impere una vigente, ese centro de estudios deja de ser universidad para convertirse en una escuela dogmática.</p>

Objetos y argumentos

{Autonomía} universitaria y {Universidad} son los objetos sobre los que se estructura la columna y respecto a los cuales indica:

Objetos	Argumentos
{Autonomía}	<p>Arg. 1: “si la autonomía es usada para acentuar solo una interpretación del mundo con exclusión de las demás, la autonomía deja de existir y en su lugar aparece un materialismo absorbente y se convierte en alienación”</p> <p>Arg. 2: “tratando de la autonomía, la confunden con una extraterritorialidad intransigente y castigante olvidando que el dominio de un territorio para albergar a la autonomía universitaria debe ceñirse a la ley de la</p>

	Nación y es del Estado, dentro de cuyo territorio soberano se halla el territorio reservado para ejercer la autonomía universitaria”
{Universidad}	<p>Arg. 1: “nuestro primer contacto educativo empezó con las Universidades: Reales y Pontificias”</p> <p>Arg. 2: “la Universidad sigue en gran parte las tendencias científicas, humanísticas y sociológicas de su época, pero siempre se adelanta un tanto y, a la vez, guarda piezas de la tradición más poderosa”</p> <p>Arg. 3: “si en la universidad no se admiten todas las ideas e ideologías y se pretende que solo impere una vigente, ese centro de estudios ya deja de ser universidad”</p> <p>Arg. 4: “una universidad es sobre todas las cosas, un centro de investigación, de aprendizaje, de reflexión plural. Es decir, que considera todas las doctrinas, ideologías y sistemas”</p>

En el inicio de la columna, LAS analiza el vínculo entre las universidades y las regiones (ver anexo 13), a partir de lo cual establece una narración histórica en la que rememora los orígenes y la esencia de la universidad. Escribe que: “La Universidad, ciertamente, sigue en gran parte las tendencias científicas, humanísticas y sociológicas de su época, pero siempre se adelanta un tanto y, a la vez, guarda piezas de la tradición más poderosa. Teológica en sus comienzos cuando todo se explicaba por Dios y la Providencia, adquirió un rico contenido filosófico; con la Enciclopedia se tornó positivista y científicista (todavía no científica) con el positivismo comtiano y spenceriano; se habla del socialismo y sociabilidad después de la Gran Guerra y se confunde con la tecnología, perdiendo su propio contenido” (p. 35).

Con ello, Sánchez coloca las bases para llegar a un punto neurálgico del discurso y que usará como un dato de su tesis: “En medio de tales variantes [es decir, las tendencias científicas, humanísticas y sociológicas], mantiene rasgos permanentes y comunes: libertad de opinión y de identidad, autonomía docente y administrativa”.

Entonces se cuestiona: “¿Hay en nuestras Universidades lo dicho, o sea los tres rasgos característicos mencionados?”. Su respuesta es la tesis: “Examinemos la cuestión: si en la universidad no se admiten todas las ideas e ideologías y se pretende que solo impere una vigente, ese centro de estudios ya deja de ser universidad...”.

La secuencia argumentativa que desarrolla consiste en: primero sustentar la esencia de la universidad y las bases sobre las que se sostiene (es decir, sus rasgos característicos) y, luego, en otra narración histórica (ver anexo 13), las diferentes corrientes, muchas de ellas opuestas, que han subsistido en la universidad, sin que prevalezca solo una, como sucedía entonces. Pueden leerse, al respecto, los tres últimos datos del primer cuadro de este análisis, entre los que escribe que “al alumno se le brinda la oportunidad de examinarlas todas [las doctrinas, ideologías y sistemas]”, lo cual complementa con sus experiencias de universitario⁹⁰. Al final, certeramente, propone: “sería preciso discutir este asunto con mayor espacio y mayor calma” (p. 36).

7.1.14 Columna: Universidades (1989)

El 6 de marzo de 1989 se publicó la columna “Universidades”, en la edición Nº 1047 de *Caretas*.

Preconstruidos

En algunos “Cuadernos” del año previo, LAS (1988b) nos permite introducirnos en el contexto del país: “Nos encontramos en una época crítica. Nadie duda de que la actual es una de las peores que hemos soportado; pero eso

⁹⁰ LAS rememora, en esa columna, que “cuando era estudiante de Letras, mi profesor de Filosofía era bergsoniano, mi profesor de Sociología era spenceriano y positivista; mi profesor de Historia no tenía predilección alguna y enseñaba todas las escuelas con objetividad (...). Esto no quiere decir que nos hicieran un puchero en la cabeza, nos dejaban optar por una o varias tendencias. Éramos libres y ellos también. La autonomía universitaria que practicábamos era esa. Cada profesor tenía su propio criterio y enseñaba según su propio método (...). Estos casos no guardan relación con la universidad de hoy”.

no quiere decir, en modo alguno, que sea la peor y, sobre todo, que no sea superable”⁹¹. En tanto, en otra columna presenta (1988a) “los factores de la crisis nacional”, entre los que figuran: “la imprevisión, el caos, la ausencia de dólares en el Banco de Reserva, la disminución del ahorro interno, el desentendimiento entre el Estado, los empresarios y los trabajadores (...) y de un modo muy saltante, la pasión política y el tremendismo oral y escrito”.

En el terreno educativo parece primar un panorama impreciso. Sánchez (1988c) menciona: “Estamos leyendo comentarios acerca de la educación. Aquel habla de la necesidad de aumentar las horas de ciencias; éste favorece las humanidades; aquél, da mayor importancia a los ejercicios físicos; otro pone, el acento en la música; algunos insisten en la conducta moral. Nosotros seguimos creyendo que la cuestión es más complicada y reside con mayor frecuencia en el protagonista antes que en la coyuntura (...)”.

Esta columna se enmarca en una Asamblea de la Unión de Universidades Latinoamericanas (UDUAL)⁹² que se realizó en Lima, durante esas semanas. Todos los elementos del análisis corresponden a esa reunión.

Tesis

La tesis destaca la importancia de la reunión: “Pienso que⁹³ es una buena oportunidad para que nuestras universidades presenten, discutan y obtengan frutos perdurables”.

⁹¹ En varias columnas, LAS reconoce los errores cometidos por el gobierno aprista en el quinquenio 1985-1990. Por ejemplo, en una (1988d) explica, con respecto al manejo económico: “El punto central del planteamiento económico nuestro fue el de aumentar el consumo para aumentar la producción y con ello el salario. Faltaron algunos elementos para completar el cuadro y, al cabo, el consumo aumentó los precios y la falta de aquellos elementos rebajó la productividad de donde, resulto una nueva forma de crisis que es bajo la cual vivimos en esta hora”.

⁹² LAS menciona que la UDUAL, históricamente: “se fundó en la segunda mitad de 1940”. En la actualidad, según su página web, es “un organismo no gubernamental reconocido por la UNESCO (...) y la red de Instituciones de Educación Superior más grande y consolidada de América Latina”.

⁹³ “Pienso que” es un conector reiterativo para presentar la tesis.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - La UDUAL se reunirá con el objeto de comparar ideas, tareas y discutir actividades próximas y modo de relacionar la cultura latinoamericana con la vida social. - La UDUAL es una institución abierta y múltiple. - Es el vínculo más efectivo, más dinámico entre las universidades latinoamericanas y las del resto del mundo. - En el seno de la UDUAL se han predicado foros y debates sobre importantes materias culturales y sociales. - La UDUAL ha tratado de que en su seno puedan desarrollarse todas las ideas dentro de una tolerancia fundamental. - La realización de una nueva asamblea de la UDUAL plantea la posibilidad de reexaminar temas de interés no solo subregional sino mundial. 	<p>La reunión es una buena oportunidad para que nuestras universidades presenten, discutan y obtengan frutos perdurables.</p>

Objetos y argumentos

Evidentemente, {UDUAL} es un objeto. El otro es {vida universitaria}.

Objetos	Argumentos
{UDUAL}	<p>Arg. 1: “la UDUAL es una institución abierta y múltiple”</p> <p>Arg. 2: “es el vínculo más efectivo, más dinámico entre las universidades latinoamericanas y las del resto del mundo”</p> <p>Arg. 3: “la UDUAL ha tratado que en su seno puedan desarrollarse todas las ideas dentro de una tolerancia fundamental”</p>
{Vida universitaria}	<p>Arg. 1: “para mí la vida universitaria y escolar es lo más precioso de una nación”</p>

La columna se inicia en futuro: “Dentro de pocas semanas se reunirá en Lima la Asamblea de la Unión de Universidades Latinoamericanas”; tras lo cual se presenta la tesis y se recurre a una narración histórica⁹⁴. Luego se escribe sobre el

⁹⁴ Parte de la narración es sobre la integración continental que promovieron los estudiantes a inicios del siglo XX, como antecedente primigenio, probablemente, de la UDUAL: “Conviene

presente de la {UDUAL}, parte de lo cual son los datos y argumentos de ese objeto, lo que le sirve para proponer que: “Convendría que maestros y alumnos llegaran a algún acuerdo trascendental para utilizar los servicios y los valores de la UDUAL. Para mí la vida universitaria y escolar es lo más precioso de una nación. Fortalezcámosla y depurémosla entre todos; con los ojos fijos en el porvenir, dejando de lado todo contubernio pernicioso, todo rezago de rencor improductivo y toda merma de estudios de solidaridad y de esperanza” (p. 72)

Posteriormente, Sánchez retoma su discurso sobre la importancia de las Humanidades en la formación de los universitarios, a propósito de la institución que fue sede de esa asamblea (ver anexo 14). Señala: “Esta vez le ha tocado ser núcleo de la asamblea a la Universidad de Lima. Se trata de una universidad privada, de vida relativamente corta y en que no funciona a plenitud, algo inherente a la auténtica universidad, me refiero a la Facultad de Estudios Generales o Facultad de Humanidades o Facultad de Letras y Ciencias o sencillamente la antigua Facultad de Artes que compendia los estudios humanísticos y puramente científicos. Creo que esta ausencia nos debe hacer reflexionar en lo que es la cultura y en lo que vale la contribución juvenil y universitaria a la causa de la integración del Continente” (p. 72).

7.1.15 Columna: Las Universidades... (1990)

En 1990 son varias las columnas dedicadas a la educación, pero sobre la universidad son dos. Esta, la primera, apareció el 10 de setiembre, en la edición Nº 1125 de *Caretas*.

recordar que allá por 1907 es decir, hace 87 años, el Movimiento de Solidaridad Continental empezó en un congreso de estudiantes realizado en Montevideo, al que siguió el de Buenos Aires y el tercero tuvo por escenario, en 1912, a Lima. Fueron los estudiantes los que hicieron suya la idea de la integración, en 1920, partiendo del Congreso Nacional de Estudiantes del Cusco; y, fue en México en donde, el año de 1921, se llevó a cabo otra reunión estudiantil en la que estuvieron presentes si mal no recuerdo Raúl Porras, de Perú (...).

Preconstruidos

Parte de la coyuntura se puede leer en “El eterno problema de la educación”, en cuya columna LAS (1989b) afirma: “En el Perú, el Gobierno está enfrentando varios problemas muy duros como son: el terrorismo, el narcotráfico, la situación económica, la deuda externa y la pacificación política y laboral”.

Ese año, 1990, se produjeron las elecciones presidenciales que ganó Alberto Fujimori. Pocas semanas después, LAS (1990e) cuestionaba “al criterio innecesariamente desafiante que el Jefe del Poder Ejecutivo ha optado contra todas las instituciones civiles responsables como son el Congreso de la República, el Poder Judicial, los partidos políticos y los sindicatos. En cambio, han quedado en la oscuridad los planes económicos, sociales y políticos del gobierno, lo que se expresa en cierto modo por su origen y primera evolución”.

Educativamente, en otro “Cuaderno” (1990f) señala: “El problema de la educación gratuita (...) se ha convertido en asunto electoral en el Perú de 1989-1990. Es un anacronismo que despierta recelo y hasta ira”.

Tesis

Esta columna y la siguiente están entre las más importantes por sus conceptos y argumentos⁹⁵. Ambas son invitaciones a reflexionar sobre la universidad, basadas en su centenaria historia y, mediante comparaciones válidas, con la actualidad. En cierta forma, se agrupan, armoniosamente, muchas de las ideas desarrolladas con anterioridad.

La tesis de esta columna es: “El hecho es que la nación no ha ofrecido a los jóvenes otras posibilidades de afirmar su posición en la vida que teniendo un título universitario. No se han creado ni robustecido los institutos y elementos técnicos que en otros países ofrecen salidas lógicas y ventajosas para la presión juvenil.

⁹⁵ Determinante es que LAS estaba por cumplir 90 años. Además de que, como escribió en la columna: “La historia de la universidad desde entonces [la Reforma Universitaria de 1919] y hasta 1970, es para mí la historia de mi propia vida”. 1970 fue el año cuando se jubiló como autoridad universitaria, no obstante su vínculo con la educación continuó.

Aquí como un embudo se ha instituido el canal universitario considerándolo como única salida para esa presión”.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - En medio siglo se han fundado cuarenta o más universidades, sobre todo a partir de 1960. - El interés cultural de la juventud habría crecido mucho y los jóvenes no encontraban salida mejor para sus aspiraciones, que obtener un título universitario. - Esta aspiración tiene dos motivaciones: obtener un título para ganar más en la vida y en mejorar los conocimientos y el nivel cultural y espiritual. - En 1917 se inició un fuerte movimiento por dar a la Universidad dinamismo, profundidad y democracia. - La Reforma Universitaria fue un grito de liberación no solo estudiantil sino político. La Universidad entró en un franco acercamiento a la sociedad. - En la Universidad ocurrió un aluvión de expectativas materiales, ansiosas de un diploma, un restringido número de ansias de cultura efectiva. - La universidad ha tratado de corresponder al nuevo principio de que la institución debe servir para el desarrollo. 	<p>La nación no ha ofrecido a los jóvenes otras posibilidades de afirmar su posición en la vida que teniendo un título universitario. No se crearon los institutos y elementos técnicos que ofrecen salidas para la presión juvenil.</p>

Objetos y argumentos

Aparecen tres objetos que, en el siguiente cuadro, se colocan junto a sus argumentos:

Objetos	Argumentos
{Universidades}	<p>Arg. 1: “en 1917 se inició un fuerte movimiento por dar a la Universidad mayor dinamismo y profundidad y también mayor democracia”</p> <p>Arg. 2: “han tratado de corresponder al nuevo principio de que la institución debe servir para el desarrollo”</p> <p>Arg. 3: “Yo no estoy de acuerdo con esto porque, al revés, creo que el desarrollo debe servir a la universidad y viceversa”</p>

	Arg. 4: “Aquí como un embudo se ha instituido el canal universitario considerándolo como única salida para esa presión juvenil”
{Títulos}	Arg. 1: “los jóvenes no encontraban salida mejor para sus aspiraciones vitales, que obtener un título de una universidad” Arg. 2: “la más corriente aspiración consiste en obtener un título para ganar más en la vida, o sea que es una aspiración materialista”
{Reforma Universitaria}	Arg. 1: “a partir de entonces los conceptos sobre la Universidad variaron sustancialmente” Arg. 2: “se creó la intervención estudiantil normalmente en el gobierno de la universidad; se dieron facilidades a los estudiantes pobres para que compartieran estudios y trabajo mediante la asistencia libre” Arg. 3: “la Reforma Universitaria de 1919 fue un grito de liberación no solo estudiantil sino político”

La columna empieza con una narración histórica que explica la evolución y los cambios de la universidad y que le permite introducir los primeros datos de su argumentación. El punto de partida es 1917, con un inventario de la cantidad de universidades que existían para, con ello, señalar la rápida aparición de nuevas universidades: “En el Perú, hasta 1917, solo habían cuatro universidades: la Mayor de San Marcos y las tres menores de La Libertad, de Arequipa y de Cusco. También en 1917 se fundó la Universidad Católica (...). En el medio siglo transcurrido desde entonces se han fundado cuarenta o más, sobre todo a partir de 1960”. Tras lo cual escribe su segundo dato, sobre el creciente interés cultural de la juventud por la universidad y “que los jóvenes no encontraban salida mejor para sus aspiraciones vitales, que obtener un título” (p. 39), que explica, justamente, con el tercer dato colocado en el primer cuadro de este análisis.

Su relato, en adelante, llega a un hito en la historia de la universidad peruana y regional: la Reforma Universitaria de 1919. Recuerda que antes “la Universidad mantenía una organización feudal, y que a ella accedían en el mayor número jóvenes de familias cómodamente instaladas en la vida bien fuesen de

Lima o de provincia”. Sobre esa {Reforma} se pueden leer tanto los argumentos para ese objeto, como los datos respectivos de la tesis.

Luego, LAS pregunta: “¿Qué ha ocurrido durante ese lapso en la Universidad del Perú?”. Parte de su respuesta es que: “el avance científico y técnico desgraciadamente a expensas del humanista, que es la columna vertebral de toda universidad ha sido causa de un aumento considerable en los gastos de la universidad con lo que éstas han tratado de corresponder al nuevo principio de que la institución debe servir para el desarrollo”. Ante lo cual escribe el tercer argumento del objeto {Universidades}.

En seguida introduce su tesis (verla en el primer cuadro), que complementa con “aquí como un embudo se ha instituido el canal universitario considerándolo como única salida para esa presión” (p. 57), y que tiene vigencia en la actualidad.

Afirma que ello “aumenta la responsabilidad de la nación y el Estado con la universidad”; por lo que propone parámetros para las nuevas universidades (ver anexo 15). De ahí que, finalmente, escribe: “El fracaso de la universidad en estos momentos representaría, por eso, medio millón de jóvenes sin rumbo y sin trabajo, veinte mil profesionales ansiosos de realizar sus sueños académicos sin reparar si los medios pudiesen ser de paz o de violencia. Una inmensa charca de inquietud, zozobra, desocupación y peligrosa protesta. ¿Se va a consentir que esto o algo parecido ocurra? La respuesta no es, ni puede ser burocrática, tiene que ser positiva, pronta y dinámica; lo requieren el presente y el futuro del Perú” (p. 81).

7.1.16 Columna: De nuevo la Universidad (1990)

Esta columna (del 17 de setiembre, en *Caretas* N° 1126) y la anterior se publicaron en ediciones sucesivas de la revista ya que comparten la línea discursiva: reflexionar sobre la universidad.

Preconstruidos

El contexto es similar al anterior por tratarse de columnas cercanas temporalmente. Los cuestionamientos hacia Fujimori continúan ya que “ha insistido con exceso en una actitud reiteradamente crítica contra los otros dos poderes del Estado (...). Conviene no olvidar esto último porque de ello depende en gran parte la autorizada subsistencia de una Democracia, a la que debemos defender, a costa de cualquier sacrificio”, escribió Sánchez (1990b), anticipándose a las decisiones que ese régimen tomó meses después.

Es elocuente un párrafo escrito (1990a) sobre la educación: “Nosotros no tenemos educación sino instrucción y mala. Educar es poner el acento en la conducta, en el aspecto ético, en el respeto cívico, en la tolerancia y en la libertad. Instruir es algo más sencillo y más equívoco”.

Tesis

El punto de vista es que: “El problema universitario no es, como los asuntos políticos o sindicales, fácil ni simple”.

Datos

Los datos que sustentan la tesis son:

Datos	Tesis
<p>El problema universitario gira entorno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La universidad tuvo muchas veces relación directa con los más importantes políticos peruanos. La Universidad y la Presidencia de la República han caminado juntos, aunque sin entenderse. - La masificación de la universidad implica negación de sus fines. Una universidad de más de treinta mil alumnos requiere una administración especial. - El presupuesto de una universidad debe estar relacionado con el número de alumnos que pueden admitir sus claustros. - Los graduados nunca se han agrupado y nunca se les ha exigido que reembolsen algo a lo que la sociedad y el Estado han invertido para hacerlo profesional. - Es indispensable la existencia de los Estudios Generales. - La Universidad debe estar abierta a todos los credos, escuelas y tendencias filosóficas y científicas. - Carecemos de docentes en el nivel debido. - Uno de los problemas más controvertidos es el de la autonomía universitaria. 	<p>El problema universitario no es, como los asuntos políticos o sindicales, fácil ni simple.</p>

Objetos y argumentos

Existe un gran objeto, la {Universidad}, sobre la que se indica:

Objetos	Argumentos
{Universidad}	<p>Arg. 1: “La universidad tuvo muchas veces relación directa con los más importantes políticos peruanos”</p> <p>Arg. 2: “la Universidad es inevitablemente una institución profunda y selectiva: la masificación implica negación de sus fines”</p> <p>Arg. 3: “La Universidad debe estar abierta real y simultáneamente a todos los credos, escuelas y tendencias filosóficas y científicas, entre las cuales el estudiante escoge su camino”</p>

“De nuevo la Universidad” se inicia mencionando al entonces presidente de la República, de quien se refiere que, como exrector de la Universidad Nacional Agraria y haber presidido la Asamblea de Rectores, “es un hombre que conoce los

problemas universitarios y con el que se puede dialogar al respecto”. Entonces escribe el primer dato⁹⁶, sobre la relación entre la universidad y la presidencia, que denomina “el poder cultural y el poder político”.

Los siguientes datos del análisis, estrechamente vinculados, son la masificación y el presupuesto universitario (se recomienda ver el anexo 16). Sobre la masificación apunta: “He dicho, y me ratifico, que la Universidad, si bien debe estar vinculada como causa y efecto al desarrollo nacional, es inevitablemente una institución profunda y selectiva: la masificación de la Universidad implica negación de sus fines”.

En seguida introduce el tema de los graduados, sobre los cuales escribe una crítica⁹⁷ certera (ver el cuarto dato), que completa así: “En casi todas las universidades que se llaman tales, los graduados significan un cuerpo solidario de cooperación y ayuda permanentes a la institución que les dio el ser intelectual y profesional bajo cuyo amparo subsisten. Nuestros graduados se olvidan de su Alma Máter apenas reciben su diploma (...). Pienso que este problema de los graduados es vital para el desarrollo y la eficacia de la universidad” (p. 43).

El quinto dato de su reflexión es acerca de los Estudios Generales que, para Sánchez, “representan la base humanista sobre la cual descansan primero las ciencias y después la técnica”. Añade que los “Estudios Generales producen hombres; la ciencia produce creadores e investigadores; y, la técnica, lanza especialistas en el manejo directo de elementos de producción”. Continúa: “Aquí, desde 1960, ha ido creciendo una tendencia torpe y negativa contra los Estudios Generales. Desde 1902 hasta 1968 las Facultades de Letras y de Ciencias

⁹⁶ Respaldo en una narración histórica sobre el vínculo entre mandatarios y la universidad. Refiere: “Don Francisco García Calderón fue rector de San Marcos por tres veces en el siglo pasado, después de haber sido presidente fugaz de la nación y presidente cautivo en Chile en 1881 y 1883. Don José Pardo y Barreda era catedrático de San Marcos, cuando lo eligieron Presidente en 1904; y fue elegido rector de la misma universidad (...)”. También menciona los casos de Manuel Prado, Fernando Belaunde y José Luis Bustamante y Rivero.

⁹⁷ “Una de dos, o no son dignos de la institución que les dio personalidad para vivir, o la institución no ha sabido imprimir su sello en quienes pasaron lo mejor de su juventud en sus claustros o sus aulas”, explica Luis Alberto Sánchez.

realizaban la tarea de conducir al hombre por los caminos que la humanidad impone antes de dividirse por sectores del saber. La restauración plena de los Estudios Generales no puede retardarse ni retorcerse como ha estado ocurriendo últimamente” (p. 48).

El hilo conductor de su discurso continúa con lo que llama la unilateralidad al dictar cursos. De ahí que sostiene el sexto dato, sin el cual: “Si el estudiante no escoge y le imponen una camisa de fuerza intelectual nunca será un hombre plenamente útil a su sociedad” (p. 48). La siguiente reflexión es acerca del docente universitario, tras lo cual escribe su tesis y aborda la autonomía, que “para la gran masa, autonomía quiere ser igual a extraterritorialidad, y eso no es así” (es interesante ver las ideas que escribió al respecto, en la última parte de ese “Cuaderno”, del anexo correspondiente).

En anteriores columnas, pero sobre todo en esta, se puede notar lo que Jäger (2003) denomina “devanado discursivo”, en especial al enmarañamiento de “hilos discursivos” que consiste en que un texto puede contener varios fragmentos discursivos. Dicho “enmarañamiento discursivo (de hilos) se produce cuando un texto aborda claramente varios temas, pero también cuando aborda un tema principal en el que, sin embargo, se hacen referencias a otros temas” (p. 81), indica Jäger, como ocurre en esta columna sobre la universidad.

7.1.17 Columna: Gratuidad en San Marcos (1993)

Es la penúltima columna sobre la universidad. Apareció el 21 de octubre de 1993, en la edición N° 1283 de *Caretas*.

Preconstruidos

Sobre el autogolpe de Fujimori de abril de 1992, Sánchez (1992) escribió que: “Desde que empezó su gobierno (...) inició una campaña contra la mayoría de sus votantes y contra las instituciones tutelares de la democracia peruana. Yo

no tuve ninguna duda después de oírle (...). Utilizando a un periodismo excesivamente condescendiente y frívolo trató de llenar los oídos de la población peruana de frases amargas y no siempre corteses contra el Congreso en el que no tiene mayoría y contra el Poder Judicial que no ha hecho juego a sus deseos”.

En otra columna (1991) señala: “...ahora, de repente, en una catarata de decretos, todo lo que fue estatizado debe ser privatizado, incluyendo la instrucción que no estaba ni está en debate (...)”. Más adelante juzga: “¿De dónde sacaron la idea de que por decreto legislativo se pueden anular las tesis de bachillerato (...)? ¿No se han dado cuenta de que la tesis no es una carga sino una cooperación para revivir el sentido de la investigación del graduando, para esclarecer la realidad nacional?”.

Tesis

Esta columna fue una reacción a una propuesta para privatizar la educación. En un artículo de *Caretas* (edición N° 1277), del 09 de setiembre de 1993, se advierte que el problema de la universidad se “pretende resolver suprimiendo la gratuidad de la enseñanza en los centros universitarios del Estado” y que “con la propuesta del oficialismo aprobada en el CCD⁹⁸, pende sobre estudiantes y profesores de estas casas de estudios el temor de que ahora el Estado se desentienda completamente de las universidades públicas”.

Por ello, la tesis es: “Por todo esto se debe considerar un grave error la modificación propuesta por la mayoría parlamentaria, y que conviene considerar que una democracia no se hace con gente de una sola clase sino que es por excelencia pluriclasista”.

La tesis (y toda la columna) se centra en dos puntos: la gratuidad y la masificación de la universidad.

⁹⁸ CCD fue el Congreso Constituyente Democrático.

Datos

Datos	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - Todos los jóvenes querían tener igual oportunidad para destacarse profesionalmente y tenían razón. - No es cierto que la gratuidad causara un grave perjuicio económico a la universidad. - La gratuidad abrió las puertas a mucho joven de procedencia social modesta cuyas tesis forman parte ya del acervo cultural de la Nación. - Se ha masificado la educación universitaria. - Se trata de una rectificación a fondo, la que se llama una reforma, que consiste en dar otra orientación a la enseñanza y otro contenido a los currículos. 	<p>Es un grave error la modificación propuesta por la mayoría parlamentaria.</p>

Objetos y argumentos

Existen dos objetos: {gratuidad} y {masificación}. Los argumentos para ambos son:

Objetos	Argumentos
{Gratuidad}	<p>Arg. 1: “en 1961 la corriente por la gratuidad de la enseñanza, es decir, por la popularización de la educación era incontenible”</p> <p>Arg. 2: “no es cierto que la gratuidad causara un grave perjuicio económico a la universidad”</p> <p>Arg. 3: “en cambio abrió las puertas a mucho joven de procedencia social modesta”</p>
{Masificación}	<p>Arg. 1: “se ha masificado la educación universitaria, subiendo por ejemplo la población estudiantil de San Marcos”</p> <p>Arg. 2: “se trata de una rectificación a fondo, la que se llama una reforma, lo que implica un serio esfuerzo para ganar más profesionales y técnicos en favor de la cultura del país”</p>

La columna se inicia con una narración histórica que nos remonta a 1961 cuando “la corriente por la gratuidad de la enseñanza, es decir, por la

popularización de la educación era incontenible. Todos los jóvenes querían tener igual oportunidad para destacarse profesionalmente y tenían razón”⁹⁹.

El segundo y el tercer dato son respecto a la gratuidad de la enseñanza, que refuerza con su postura sobre la masificación, la cual fundamenta así: “Se trata, por consiguiente, de una rectificación a fondo, la que se llama una reforma, que no consiste en abrir nuevas aulas vacías y en aumentar cursos huérfanos ni en regalar computadoras, sino en dar otra orientación a la enseñanza y otro contenido a los currículos, todo esto implica un serio esfuerzo para ganar más profesionales y técnicos en favor de la cultura del país” (p. 71).

Finalmente expone su tesis, ya citada, que refuerza con que “el avance cultural sea uniforme y del que no puedan estar excluidos los muchachos de origen más pobre, como resultaría si se aplica el propósito oficial de hoy”. De esta forma, LAS busca dejar expresada su opinión “conforme me lo han solicitado multitud de estudiantes profesionales y muchachos interesados en aumentar, no solo su cultura, sino también sus medios de vida”.

7.1.18 Columna: Los siglos de reformas (1994)

Esta es la última columna que Luis Alberto Sánchez publicó en *Caretas*. No solo sobre la universidad, también a nivel general. Apareció en la edición 1297 de la revista, el 03 de febrero de 1994. LAS falleció el día 06 de ese mes.

Preconstruidos

Pocos antes de publicarse este artículo, *Caretas* resaltó, en otro “Cuaderno” (1993c), que: “Con 93 años auestas, y a pesar de hallarse postrado en su lecho de enfermo, el maestro Luis Alberto Sánchez no se detiene. Sigue dictando,

⁹⁹ Sánchez recuerda en la columna que él: “era entonces Rector de San Marcos y dicté la resolución para esa gratuidad, sin esperar ley alguna: la ley vino después. En realidad los estudiantes de San Marcos pagaban en total el 1.5% del presupuesto de la universidad y sustituir esa cifra no era difícil. La sustituí. La ley vino poco después y desde entonces la gratuidad comprendía a primaria, secundaria, técnica y profesional”.

grabando y proyectando. Escritor de raza, de los que ya quedan pocos”. Ese comentario de 1993 también nos presenta el panorama del país: “Los líos en torno de la supuesta futura Constitución revelan el fondo del asunto. Eso no es una Constitución, ni nada que se le parezca. El señor Fujimori y el señor Torres y Torres Lara están produciendo un caos intolerable (...)”.

Las críticas de Sánchez, igualmente, fueron contra el Congreso Constituyente Democrático: “acaba de comprobar su verdadera índole: no es otra cosa que un grupo colectivo al servicio de una dictadura”. Asimismo, calificaba (1993b) a la Constitución de 1993 como un “crimen legalizado”.

Tesis

Esta columna la dedica a la Reforma Universitaria, uno de los temas que más interés le generó en su obra. De hecho, este texto agrupa muchos conceptos que escribió en columnas y libros sobre ese tema. La tesis es que: “El volver una universidad de momias en una universidad viva, sí, esa sí es una reforma y las de 1918, 1931 y 1967 lo fueron”.

Datos

Datos →	Tesis
<ul style="list-style-type: none"> - La Reforma Universitaria es uno de los acontecimientos principales de la época [y] se inicia por lo menos hace 200 años. - Las reformas fueron sumamente profundas. Todos los programas fueron reformados, y más que eso fue reformada la mente de los estudiantes y profesores. - Las reformas son un paso que hay que dar sobre asuntos vitales, no sobre cursos, números de aulas, ni otros detalles sin mayor importancia. - Sería conveniente que considerásemos que el pasado no es una cueva, sino un muestrario de viejas novedades. 	<p>El volver una universidad de momias en una universidad viva, sí, esa sí es una reforma.</p>

Objetos y argumentos

La {Reforma Universitaria} es el gran objeto sobre el que escribe:

Objetos	Argumentos
{Reforma Universitaria}	<p>Arg. 1: “La Reforma Universitaria se inicia por lo menos hace 200 años”</p> <p>Arg. 2: “Las reformas son un paso que hay que dar sobre asuntos vitales, no sobre cursos, números de aulas, ni otros detalles sin mayor importancia”</p> <p>Arg. 3: “El volver una universidad de momias en una universidad viva, sí, esa sí es una reforma y las de 1918, 1931 y 1967 lo fueron”</p>

La última columna que Luis Alberto Sánchez escribió en *Caretas* fue sobre la Universidad y específicamente sobre la Reforma Universitaria: tópico al que siempre volvía en sus textos y sobre el que él era una fuente principal.

“Con motivo de que yo pertenezco a la Primera Guerra de este siglo, son muchos los estudiantes que acuden a mí para tener datos frescos y directos sobre algunos acontecimientos de tal época. Uno de ellos principalmente resulta ser la Reforma Universitaria, pero hay quienes creen que todo nuestro aporte del siglo consiste en tal reforma que ha decidido ser más el de la reforma que otra cosa. No es así. La Reforma Universitaria se inicia por lo menos hace 200 años” (p. 39), explica.

Sánchez precisa que la reforma no se inicia en 1918, ni es privativa del siglo XX. Para reforzar ese argumento recurre a una narración histórica que traslada a sus lectores a años como 1767, 1781, 1775, 1822, entre otros, hasta llegar a 1918: clave para la universidad en nuestra región.

Por sus relevantes referencias conviene citar parte de la narración: “La Reforma Universitaria se inicia por lo menos hace 200 años. Fue cuando los jesuitas salieron expulsados de los reinos de España, Portugal y Francia, es decir, que fueron entonces barridos del mundo católico. Y eso sucedió en 1767”. Sánchez, entonces, presenta los primeros datos que sustentan su tesis: “las

reformas de entonces fueron sumamente profundas (...). Todos los programas fueron reformados, y más que eso fue reformada la mente de los estudiantes y profesores”.

La narración llega a 1775 cuando “las reformas se ahondaron” y a: “Las reformas de 1822, 1847, 1881 y 1904 [que] obedecen más a una necesidad política que a conquistas pedagógicas”. Seguidamente se llega al momento neurálgico de la historia universitaria: “Pero la de 1918, nacida en la ex jesuítica Universidad de Córdoba (Argentina) fue la que más trató de personalizarse y lo consiguió hasta el punto de que reformas posteriores han parecido inexistentes”.

Entonces presenta el dato más importante de su argumentación, que precede a la tesis: “Las reformas son un paso que hay que dar sobre asuntos vitales, no sobre cursos, números de aulas, ni otros detalles sin mayor importancia. El volver una universidad de momias en una universidad viva, sí, esa sí es una reforma y las de 1918, 1931 y 1967 lo fueron” (p. 39).

Por lo analizado, esta es una de las mejores reflexiones sobre la Reforma Universitaria que debería ser fuente de consulta de interesados en el tema.

7.2 LAS y sus reflexiones centrales sobre la educación universitaria

En líneas generales, cada columna es una relevante reflexión con plena vigencia y estrecho vínculo con el actual sistema universitario peruano.

De las columnas analizadas, se puede extraer que, como objetivos de sus escritos, Luis Alberto Sánchez apuntaba a que nuestras universidades recuperen su prioritario lugar entre las casas superiores de estudio de América para que alcancen la meta que se propone toda sociedad humana y humanista, culta y progresista. Además, LAS buscaba proyectar la universidad hacia el mundo exterior y relacionarla con obreros, empleados y campesinos. Porque: “En la

Universidad, como en la vida, hay que buscar lo mejor y tender a ello, no rebajarse voluntariamente” (p. 45), señalaba (1983b).

Específicamente, algunas de las ideas que, de sus “Cuadernos de Bitácora”, debemos resaltar están su preocupación por distinguir y que prevalezca, claramente, los fines de las instituciones de educación superior, entre ellas la universidad, la cual, para él, busca el saber, la verdad y la belleza, por lo que forma hombres, no solo profesionales.

LAS, además, siempre defendió a la investigación, así como la tesis para bachillerato y todos los grados universitarios. En ese sentido, refería que se debía considerar al diploma como una consecuencia, no como un fin.

Otras de sus meditaciones giraban alrededor del abismo existente entre la educación secundaria y la universitaria y su defensa firme de los Estudios Generales.

La importancia de las Humanidades en la formación de los universitarios (y de la educación en general), así como el promover visitas intelectuales, desde el exterior, en las universidades fueron otros de los puntos en los que incidía.

Su discurso también priorizaba la participación de los alumnos en el gobierno de la universidad y el sufragio en ellas como la única fuente legítima de representatividad y democracia.

Puntos cruciales, además, fueron las reformas universitarias (que señalaba como un paso que se debe dar, cada cierto tiempo, sobre asuntos vitales), la masificación, la autonomía, la gratuidad y la legislación universitarias. Respecto a la masificación, Sánchez la relacionaba con la carencia, en número, de docentes en el nivel debido para cubrir a las universidades que se fundaban en el país, así como con el desajuste entre el número de universitarios y estudiantes de escuelas técnicas. Al respecto, cuestionaba que la Nación no ofrecía a los jóvenes otras posibilidades de afirmar su posición en la vida que teniendo un título universitario, ya que no se robustecían los institutos ni las escuelas técnicas.

Otras de sus reiteradas preocupaciones fueron la multiplicidad de ideas en la universidad, la cual debía estar abierta a todos los credos, escuelas y tendencias filosóficas y científicas; así como el contenido de los syllabus universitarios, los cuales –advertía– por ser pragmáticos habían perdido de vista la auténtica cultura.

Llamó siempre su atención el presupuesto universitario que debe estar relacionado con el número de alumnos que pueden admitir sus claustros, ya que, escribió (1982b), “cada estudiante representa un guarismo en espacio que ocupa, material que requiere, costo del profesor e instructor y de todo lo perteneciente a la educación” (p. 34).

A ello sumaba el vínculo del poder político con el poder cultural (universidades) y, referente a ello, el lamentable desinterés del Estado y del Parlamento en la cultura superior y en las urgencias de la educación. Punto crucial de sus columnas fue la jerarquización entre las universidades, sobre la que manifestó (1983b): “Tenemos que considerar en la calificación de cada universidad, su infraestructura, el nivel de su profesorado, sus exigencias académicas, y su ubicación y su experiencia, que casi nunca o nunca son paritarias” (p. 46). Asimismo, era incisivo en que los graduados tenían que asumir un papel más protagónico con la universidad.

Las narraciones históricas, por otro lado, son constantes y útiles para los lectores de las columnas porque permiten hacer cronologías de los sucesos que se hacen referencia y, así, tener una comprensión global de los temas. En tanto, en todos los “Cuadernos” se presentan diagnósticos y propuestas de los tópicos que atañen a la universidad y que constituyen aportes valiosos por considerarse en busca de las necesarias mejoras en la educación superior universitaria.

Fue intencional que quien llegó a esta tesis en busca de respuestas, culmine la revisión con muchas preguntas. En suma, en este trabajo en lugar de agotar el tratamiento de algunos puntos, solo se abrió horizontes para profundizarlos.

CONCLUSIONES

1. Los “Cuadernos de Bitácora” escritos en *Caretas* por Luis Alberto Sánchez cumplen con las características señaladas para los textos argumentativos, lo cual podemos afirmar tras la revisión del marco teórico y el análisis de las columnas propiamente. Según la teoría, un texto es argumentativo solo si contiene una tesis y un dato que la justifique, además de que la argumentación no tiene por fin únicamente la adhesión puramente intelectual, también busca incitar a la acción, lo cual se cumple en el corpus de análisis: tanto porque las tesis siempre son justificadas por varios datos, así como porque en varios “Cuadernos” se busca inducir a una acción para la mejora universitaria (son sintomáticas, sobre todo, las columnas escritas sobre la Ley Universitaria de 1983). Al argumentar se pretende dar razones, lo que, igualmente, corresponde a las características de los “Cuadernos”. Asimismo, en cuanto a la estructura de las columnas, estas poseen las cuatro modalidades o formas discursivas que usualmente se conocen: narración, descripción, argumentación y exposición, las cuales, en su mayoría de veces, no aparecen individualmente en los artículos, sino combinadas.
2. Todas las tesis de las columnas siempre fueron sustentadas mediante datos: es decir, el discurso sobre la educación universitaria de LAS es organizado en base a razonamientos y premisas y no en conjeturas. Las tesis nunca son ambiguas y, en su mayoría, se presentan mediante conectores que permiten identificarlas. Su ubicación es indefinida, ya que algunas veces están al inicio, al medio o al final de la columna. Reconocerlas fue un primer paso clave para identificar el discurso sobre la universidad, ya que marcan, claramente, los puntos de vista de Luis Alberto Sánchez sobre ese tema. Por ejemplo, algunas tesis defienden la importancia de que los planes de educación de las universidades tengan un

radical viraje hacia las humanidades; o la necesaria distinción que se debe realizar entre las instituciones que conforman la educación superior; así como el recuperar nuestro alto puesto entre las universidades en América, entre otras. Todas las tesis siempre fueron debidamente justificadas con más de un dato, por lo que, desde el punto de vista de su complejidad, predomina el acto argumentativo complejo.

3. Los datos que sustentan esas tesis, generalmente, se basan en la experiencia y en los testimonios del autor, en la observación de los sucesos, en datos estadísticos, en el sentido común, además de casos ilustrativos, evidencias, razonamientos sustentados en hechos, la legislación universitaria, así como en narraciones históricas. Esas narraciones, justamente, además de utilizarse como datos, también se usan para hacer cronologías y ubicar en contexto al lector ya que suelen remontar al pasado de la universidad, a partir de lo cual LAS nos recuerda la esencia de la universidad para comparar con el presente y proyectarnos hacia el futuro. Los datos, en suma, no son repeticiones de las tesis, sino aportan nuevas razones y pruebas para darle mayor fuerza a las conclusiones de las columnas.
4. Referente a los objetos, con los cuales se estructura el microuniverso de las columnas, se acostumbra recurrir a dos: el primero, en la mayoría de los casos, sirve para introducir al segundo, que suele ser el más importante, ya que sustenta a la tesis. Es importante esta referencia ya que la efectividad de un texto argumentativo depende, en gran parte, de la organización de las columnas. Los objetos más recurrentes son: la reforma universitaria, la vida universitaria, la autonomía universitaria, la participación estudiantil en el gobierno de la universidad, la masificación de la universidad, la gratuidad y calidad de la enseñanza, la legislación universitaria, el vínculo entre el colegio y la universidad, la infraestructura de las universidades, el nivel de los docentes, el papel de los graduados, la importancia de las humanidades

y la jerarquización de las universidades. En esos tópicos, sobre los cuales se construyó el discurso referente a la educación universitaria, existe “movimiento” ya que los objetos aparecen en varias columnas e intercalan su importancia, en función de los temas. Identificarlos permite determinar las preocupaciones de Sánchez en torno a las cuales giraron sus reflexiones y señalan los puntos que se deben atender para las mejoras del sistema universitario.

5. Determinar los argumentos, que acompañan a los objetos, nos permitió tener una visión completa del discurso sobre la educación universitaria. Respecto a ello, podemos resaltar, dentro de las estrategias retórico-discursivas, las menciones a la situación internacional de la universidad, tanto de la región como de otros continentes, con lo que se marcan paralelos valiosos entre la universidad nacional y lo que sucede en el exterior (como el caso de la jerarquización de las universidades); así como que pese a llevar a la universidad en su ADN, Sánchez siempre fue crítico sobre su manejo y la legislación, como se puede notar en los análisis correspondientes a la Ley Universitaria de 1983.

6. Uno de los principales recursos argumentativos de Luis Alberto Sánchez es el enmarañamiento de hilos discursivos en sus columnas, así como que sus distintos discursos sobre la universidad se hallan entretejidos, unos con otros, tanto en libros como en artículos periodísticos, como sarmientos o trenzas. Estas características son notorias en varios de sus textos referidos a su discurso sobre la universidad, en los que se encuentran ideas, propuestas o críticas entretejidas. Específicamente, el enmarañamiento de hilos discursivos es notorio en sus “Cuadernos” ya que se abordan distintos temas, entre ellos la temática universitaria, junto a asuntos políticos, sociales, entre otros. Asimismo, fue sustancial considerar al interdiscurso al momento de estudiar las columnas y, en general, al investigar el tema. Ello nos permitió tener una visión integral de las ideas universitarias de LAS y,

sobre todo, complementar su discurso sobre la educación universitaria que escribió en *Caretas*.

7. Luis Alberto Sánchez resalta como sujeto que realiza prácticas discursivas y no discursivas. Se sostiene que la realidad no queda simplemente reflejada en los discursos, sino que los discursos poseen vida propia que determinan la realidad a través de sujetos que intervienen en sus contextos. LAS no solo se dedicó a escribir sobre las reformas universitarias en el siglo XX también fue testigo y protagonista de ellas. Recuérdese que los discursos pueden considerarse como elementos que constituyen prácticas sociales discursivas y no discursivas e influyen en las acciones y los procesos de carácter discursivo como en los de carácter no discursivo. Ello nos permite reconocer a Sánchez como líder de opinión del discurso sobre la universidad, además de las características señaladas por varios teóricos, como que los líderes de opinión son conductores sociales y juegan un papel importante ya que son personas con capacidad de influir, dirigir o persuadir, asimismo sus opiniones se respetan más que las otras en cada grupo al cual uno pertenece y es a quien sigue el resto de gente. Al mismo tiempo, tras la revisión de sus “Cuadernos” sobre la universidad y la educación en general, así como su biografía, reconocemos a Sánchez como un ideólogo o teórico de la educación con ideas integrales, ya que sus preocupaciones consideran a la educación como un proceso que inicia en el nivel básico y continúa en la universidad.
8. En general, destaca la permanencia, aún ahora, de muchos de los problemas que han influido en el retraso de la universidad peruana y de la educación en general y, por consiguiente, la vigencia de muchas de las reflexiones escritas por Luis Alberto Sánchez, sobre todo de los problemas de la universidad de entonces con los que se presentan en la actualidad, como el poco interés del Estado, los intereses alrededor de la universidad, entre otros.

RECOMENDACIONES

Se sugiere a las universidades del país, y a quienes trabajen por su desarrollo, evaluar y discutir los temas que Luis Alberto Sánchez abordó en su discurso sobre la educación universitaria y que se presentan en esta tesis. Ello con la intención de las mejoras del caso en beneficio del sistema universitario peruano.

A futuros investigadores, se recomienda ahondar en trabajos que consideren a la argumentación para el estudio del periodismo de opinión o, en otros campos, como herramienta de análisis de la ideología. Asimismo, es pertinente seguir desarrollando trabajos sobre la educación o la universidad en la obra de otros intelectuales o del mismo LAS, por su significación para el país.

Esta tesis también propone, a los medios de comunicación, que la educación y la universidad ocupen espacios prioritarios en sus agendas. Igualmente, diversificar el uso de los géneros periodísticos, tal como sucedía en los “Cuadernos de Bitácora”, en beneficio de la innovación y la variedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁰⁰

Libros

- Alva, L. (2001). Homenaje a Luis Alberto Sánchez. En Congreso de la República (Ed.), *Cien años de Luis Alberto Sánchez. Homenaje del Congreso de la República* (pp. 23-28). Lima: Autor.
- Asamblea Nacional de Rectores (2001). *Leyes Universitarias 1918-1983*. Lima: Autor.
- Barrantes, E. (1989). *Historia de la educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Basadre, J. (2005). *La vida y la historia (antología)*. Lima: Empresa Editora El Comercio.
- Basadre, J. (1960). *Materiales para otra morada. Ensayos sobre temas de Educación y Cultura*. Lima: La Universidad.
- Calero, M. (1992). *Periodismo aplicado a la Educación*. Lima: San Marcos.
- Cisneros, L. (2001). Luis Alberto Sánchez hombre polifacético. En Congreso de la República (Ed.), *Cien años de Luis Alberto Sánchez. Homenaje del Congreso de la República* (pp. 33-37). Lima: Autor.
- Cueto, C. (2011). *Educación, disciplina y libertad. Ensayos escogidos*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Delgado, K. (1992). Reformas educativas en el Perú republicano. En C. Rojas (Comp.), *Hacia una nueva historia de la educación peruana* (2a ed.) (pp. 49-64). Lima: Editora Magisterial.

¹⁰⁰ Al revisarse la bibliografía, considérese que esta se divide en libros, publicaciones electrónicas, publicaciones periódicas y tesis, en cada una de las cuales los autores se presentan en orden alfabético. Todos los enlaces virtuales están activos a marzo de 2018.

- Del Mazo, G. (1967). Luis Alberto Sánchez. En Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ed.), *Libro de homenaje a Luis Alberto Sánchez en sus 40 años de docencia universitaria* (pp. 319-320). Lima: Autor.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Espinoza, W. (2010). La universidad estatal peruana y la historia de nuestro tiempo. En J. Ríos (Ed.), *La Universidad en el Perú: historia, presente y futuro. Volumen VI: segunda mitad del siglo XX (1990-2006)* (pp. 165-188). Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- Estrella, F. (1967). Luis Alberto Sánchez, hombre de América. En Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ed.), *Libro de homenaje a Luis Alberto Sánchez en sus 40 años de docencia universitaria* (pp. 201-203). Lima: Autor.
- Estuardo, R. (1994). *Las Leyes Universitarias en el Perú*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Galindo, V. (1963). *Contribución a la bibliografía de Luis Alberto Sánchez*. Lima: Biblioteca Central de la UNMSM.
- Gargurevich, J. (2002). *La prensa sensacionalista en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gargurevich, J. (1991). *Historia de la prensa peruana (1594-1990)*. Lima: Ediciones La Voz.
- Gargurevich, J. (1987). *Nuevo manual de periodismo: texto universitario*. Lima: Causachun.
- Giménez, G. (1981). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, C. (2008). *Principios básicos de comunicación* (3a ed.). México: Trillas.

- Gutiérrez, S. (2005). *Discurso político y argumentación: Ronald Reagan y la ayuda a los "contras"*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública* (4a ed.). Barcelona: Gustavo Gili S. A.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Hildebrandt, C. (2008). *Cambio de palabras*. Lima: Tierra Nueva Editores.
- Hudec, V. (1991). *Teoría General del Periodismo. Esencia, funciones sociales, desarrollo*. Lima: Causachun.
- Hurtado, V. (1982). *El periodismo de opinión*. Lima: MÁS Comunicación.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Johnson, P. (1998). *Al diablo con Picasso y otros ensayos*. Buenos Aires: J. Vergara Editor.
- Kovach, B. y Rosenstiel, T. (2004). *Los elementos del periodismo*. Buenos Aires: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Lévano, C. (2011). *Últimas noticias del periodismo peruano. Lecciones y perspectivas*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Ley N° 17437. Ley Orgánica de la Universidad Peruana. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 19 de febrero de 1969.

- Ley N° 23733. Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 09 de diciembre de 1983.
- Ley N° 30220. Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 09 de julio de 2014.
- Lippmann, W. (1949). *La opinión pública*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lozano, J. (1996). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Longman de México Editores.
- Macera, P. (2001). Luis Alberto Sánchez, el maestro mayor de la literatura. En Congreso de la República (Ed.), *Cien años de Luis Alberto Sánchez. Homenaje del Congreso de la República* (pp. 29-32). Lima: Autor.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX* (1a ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Mariátegui, J. C. (1997). *Temas de Educación* (13a ed.). Lima: Empresa Editora Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1971). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (19a ed.). Lima: Empresa Editora Amauta.
- Martín Vivaldi, G. (1981). *Géneros periodístico*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez, J. (1983). *Curso general de redacción periodística*. Barcelona: Mitre.
- Marrou, A. (2002). *Historia de la Educación peruana y latinoamericana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- McCombs, M. (1996). Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo. En J. Bryant y D. Zillmann (comp.), *Los efectos de los*

medios de comunicación. Investigaciones y teorías (pp. 13-34). Barcelona: Paidós.

- Méndez, O. (1966). *La obra literaria de Luis Alberto Sánchez y su enseñanza en el 5to año de media* (Trabajo monográfico). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Miró Quesada, A. (1991). *El periodismo*. Lima: Servicios Especiales de Edición.
- Monzón, C. (2000). *Opinión pública, comunicación y política. La formación del espacio público*. Madrid: Tecnos.
- Nixon, R. (1961). *Análisis del periodismo: opinión pública y periodismo*. Quito: CIESPAL.
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Orbegoso, M. J. (2000). *Periodismo. Texto de teoría y Práctica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Palomino, E. (1993). *Educación peruana: historia, análisis y propuestas*. Lima: Pro Educación.
- Parra, C. (1979). *Medios de comunicación colectiva y opinión pública*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Price, V. (1994). *La opinión pública. Esfera pública y comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Polo, M. y Vallenas, H. (2001). Bitácora de una vida sin tregua. En Congreso de la República (Ed.), *Cien años de Luis Alberto Sánchez. Homenaje del Congreso de la República* (pp. 45-107). Lima: Autor.
- Pons, G. (1966). *Política Educativa del Estado Peruano*. Lima: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.
- Puccinelli, J. (1967). "LAS" o la crítica literaria. En Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ed.), *Libro de homenaje a Luis Alberto Sánchez en sus 40 años de docencia universitaria* (pp. 383-388). Lima: Autor.
- Rojas, C. (1992). La educación en la república aristocrática (síntesis). En C. Rojas (Comp.), *Hacia una nueva historia de la educación peruana* (2a ed.) (pp. 43-48). Lima: Editora Magisterial.
- Salazar Bondy, A. (1965). *En torno a la Educación: ensayos y discursos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sánchez, L. A. (1984). *Política sin caretas*. Lima: Okura Editores.
- Sánchez, L. A. (1974). *Cuaderno de Bitácora*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Sánchez, L. A. (1973). *El Perú: retrato de un país adolescente* (3a ed.). Lima: Ediciones Peisa.
- Sánchez, L. A. (1969a). *La Universidad actual y la rebelión juvenil*. Buenos Aires: Losada.
- Sánchez, L. A. (1969b). *Testimonio personal. Memorias de un peruano del siglo XX* (vols. 1-3). Lima: Ediciones Villasan.
- Sánchez, L. A. (1967). Discurso del doctor Luis Alberto Sánchez agradeciendo el homenaje. En Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ed.), *Libro de homenaje a Luis Alberto Sánchez en sus 40 años de docencia universitaria* (pp. 617-625). Lima: Autor.
- Sánchez, L. A. (1961). *La Universidad no es una Isla...: un estudio, un plan y tres discursos*. Lima: Ediciones Perú.

- Santibáñez, C. y Marafioti, R. (2010). Introducción. En C. Santibáñez y R. Marafioti (Coord.), *Teoría de la Argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin* (pp. 9-16). Buenos Aires: Biblos.
- Soto, R. (2000). *Luis Alberto Sánchez, escritor, maestro y político*. Lima: Centenario.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Weber, R. (1996). *Sociología de la Educación*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Weston, A. (2000). *Las claves de la argumentación* (3a ed.). Barcelona: Ariel.

Publicaciones electrónicas

- Firacative-Ruiz, R (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)*, julio-diciembre, 25-42. Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322231458003>
- Gutiérrez, S. (2007). La argumentación en el discurso mediático y educativo. *Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis*

Político de Discurso, octubre, 275-291. Recuperada de https://www.academia.edu/2315086/La_argumentaci%C3%B3n_en_el_discurso_medi%C3%A1tico_y_educativo

- Gutiérrez, S. (2003). El discurso argumentativo: una propuesta de análisis. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, N° 27, enero-junio, 45-66. Recuperada de https://www.academia.edu/2212176/El_discurso_argumentativo._Una_propuesta_de_an%C3%A1lisis
- Gutiérrez, S. (2001). Las narraciones como recurso argumentativo. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, N° 24, julio-diciembre, 23-45. Recuperada de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/30/1/sgutierrez.pdf
- Gutiérrez, S. (1989). La argumentación. *Revista Argumentos*, N° 8, diciembre, 7-20. Recuperada de https://www.academia.edu/4199407/La_argumentaci%C3%B3n
- Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el “modelo” argumentativo de Toulmin. *ContactoS* 73, mayo, 45-56. Recuperada de http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/157/2013-07-27-003851_Modelo_de_Toulmin.pdf
- Maticorena, M. (s.f.). Comentarios sobre LAS. *Sistema de Bibliotecas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Recuperada de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/Exposiciones/LASanchez/Comentarios/Comentarios2.htm>
- Montiel, E. (2011). Luis Alberto Sánchez, viaje iniciático al centro de América. *Libros peruanos*. Recuperada de <http://www.librosperuanos.com/autores/articulo/00000002054/Luis-Alberto-Sanchez-viaje-iniciatico-al-centro-de-America>
- Ojeda, R. (2014). Ensayos americanos. Luis Alberto Sánchez y la pasión por la cultura. *Pacarina del Sur*, 18, enero-marzo. Recuperada de <http://www.pacarinadelsur.com/home/senas-y-resenas/900-ensayos-americanos-luis-alberto-sanchez-y-la-pasion-por-la-cultura>

- Perú. Congreso de la República (s.f.). Luis Alberto Félix Sánchez Sánchez *Museo del Congreso*. Recuperada de http://www4.congreso.gob.pe/museo/presidentes/280.Luis_Alberto_Sanchez-1966.pdf
- Perú Cultural. (7 de noviembre de 2014). Luis Alberto Sánchez [archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QhbV_k7oaJk
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria – DGSCA - UNAM*, 1, enero, 1-18. Recuperada de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Torres, N. y Velandia, Z. (2008). De la antigua a la nueva retórica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N°. 11, 2008, 119-130. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324354>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (s.f.). Personajes distinguidos: Luis Alberto Sánchez. Recuperada de <http://www.unmsm.edu.pe/sanmarcos/biografia/sanchezl.htm>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (s.f.). Vida y obra. Cronología de Luis Alberto Sánchez. Recuperada de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/lasanchez/vidayobra.htm>
- Van Dijk, T. (2007). El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista por Óscar Iván Londoño Zapata. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6, 129-135. Recuperada de <http://www.discursos.org/Entrevista%20ALED.pdf>

Publicaciones periódicas

- El gran ausente (1995). *Caretas* (1384a ed.), 12 de octubre, p. 38.

- Inolvidable Sánchez (2007). *Caretas* (1962a ed.), 08 de febrero, p. 14.
- Lévano, C. (2000). LAS a los 100 años. *Caretas* (1640a ed.), 12 de octubre, pp. 72-76.
- Muñoz-Nájjar, T. (2001). LAS. *Caretas* (1662a ed.), 22 de marzo, pp. 25-26.
- Sánchez, L. A. (1994). Los siglos de reformas. *Caretas* (1297a ed.), Cuaderno de Bitácora, 03 de febrero, p. 39.
- Sánchez, L. A. (1993a). Gratuidad en San Marcos. *Caretas* (1283a ed.), Cuaderno de Bitácora, 21 de octubre, p. 71.
- Sánchez, L. A. (1993b). Dos perlas. *Caretas* (1275a ed.), Cuaderno de Bitácora, 26 de agosto, p. 57.
- Sánchez, L. A. (1993c). Temas y variaciones. *Caretas* (1271a ed.), Cuaderno de Bitácora, 26 de julio, p. 77.
- Sánchez, L. A. (1992). Lunes no santo. *Caretas* (1206a ed.), Cuaderno de Bitácora, 10 de abril, p. 31.
- Sánchez, L. A. (1991). Creo en Dios y en la privatización. *Caretas* (1186a ed.), Cuaderno de Bitácora, 18 de noviembre, pp. 47 y 96.
- Sánchez, L. A. (1990a). El necesario conocimiento. *Caretas* (1139a ed.), Cuaderno de Bitácora, 17 de diciembre, p. 41.
- Sánchez, L. A. (1990b). No, a la pasión retrógrada. *Caretas* (1131a ed.), Cuaderno de Bitácora, 22 de octubre, p. 41.
- Sánchez, L. A. (1990c). De nuevo la universidad. *Caretas* (1126a ed.), Cuaderno de Bitácora, 17 de setiembre, pp. 43 y 48.
- Sánchez, L. A. (1990d). Las universidades. *Caretas* (1125a ed.), Cuaderno de Bitácora, 10 de setiembre, pp. 39, 57 y 81.

- Sánchez, L. A. (1990e). Un mensaje más. *Caretas* (1124a ed.), Cuaderno de Bitácora, 03 de setiembre, pp. 53 y 88.
- Sánchez, L. A. (1990f). La educación gratuita. *Caretas* (1090a ed.), Cuaderno de Bitácora, 08 de enero, pp. 45 y 72.
- Sánchez, L. A. (1989a). Entrevistas. *Caretas* (1073a ed.), Cuaderno de Bitácora, 04 de setiembre, p. 27.
- Sánchez, L. A. (1989b). El eterno problema de la educación. *Caretas* (1048a ed.), Cuaderno de Bitácora, 13 de marzo, p. 39.
- Sánchez, L. A. (1989c). Universidades. *Caretas* (1047a ed.), Cuaderno de Bitácora, 06 de marzo, pp. 41 y 72.
- Sánchez, L. A. (1988a). Tremendismo. *Caretas* (1035a ed.), Cuaderno de Bitácora, 05 de diciembre, p. 25.
- Sánchez, L. A. (1988b). Un futuro mejor. *Caretas* (1034a ed.), Cuaderno de Bitácora, 28 de noviembre, p. 43.
- Sánchez, L. A. (1988c). Milagros. *Caretas* (1028a ed.), Cuaderno de Bitácora, 17 de octubre, p. 35.
- Sánchez, L. A. (1988d). Rectificarse es vivir. *Caretas* (1026a ed.), Cuaderno de Bitácora, 03 de octubre, p. 39.
- Sánchez, L. A. (1988e). ¿Qué hacemos con las universidades? *Caretas* (1011a ed.), Cuaderno de Bitácora, 20 de junio, pp. 35-36.
- Sánchez, L. A. (1988f). The Salvation Army. *Caretas* (994a ed.), Cuaderno de Bitácora, 22 de febrero, p. 25.
- Sánchez, L. A. (1988g). Educar al soberano. *Caretas* (989a ed.), Cuaderno de Bitácora, 18 de enero, p. 35.
- Sánchez, L. A. (1987a). Dejad a los niños que... *Caretas* (985a ed.), Cuaderno de Bitácora, 14 de diciembre, p. 43.

- Sánchez, L. A. (1987b). Dos años de gobierno: debe y haber (II). *Caretas* (965a ed.), Cuaderno de Bitácora, 27 de julio, pp. 31-32.
- Sánchez, L. A. (1987c). Visitas intelectuales. *Caretas* (954a ed.), Cuaderno de Bitácora, 11 de mayo, p. 29.
- Sánchez, L. A. (1987d). Hablando en serio. *Caretas* (938a ed.), Cuaderno de Bitácora, 19 de enero, p. 35.
- Sánchez, L. A. (1987e). Encuentro con la realidad: La difícil decisión. *Caretas* (918a ed.), Cuaderno de Bitácora, 25 de agosto, pp. 36 y 40.
- Sánchez, L. A. (1986a). Encuentro con la realidad: El maestro: el problema. *Caretas* (916a ed.), Cuaderno de Bitácora, 11 de agosto, pp. 59 y 68.
- Sánchez, L. A. (1986b). Encuentro con la realidad: Sobre el problema de la educación. *Caretas* (912a ed.), Cuaderno de Bitácora, 07 de julio, pp. 45 y 48.
- Sánchez, L. A. (1985). Escándalo. *Caretas* (833a ed.), Cuaderno de Bitácora, 14 de enero, p. 25.
- Sánchez, L. A. (1983a). El caos universitario. *Caretas* (776a ed.), Cuaderno de Bitácora, 28 de noviembre, p. 33.
- Sánchez, L. A. (1983b). Ley Universitaria. *Caretas* (752a ed.), Cuaderno de Bitácora, 13 de junio, pp. 45-46.
- Sánchez, L. A. (1983c). La universidad urge, señor Presidente... *Caretas* (733a ed.), Cuaderno de Bitácora, 31 de enero, pp. 33-34.
- Sánchez, L. A. (1982a). La universidad en guardia. *Caretas* (727a ed.), Cuaderno de Bitácora, 13 de diciembre, pp. 31-32.
- Sánchez, L. A. (1982b). La Ley Universitaria. *Caretas* (722a ed.), Cuaderno de Bitácora, 08 de noviembre, pp. 25 y 34.
- Sánchez, L. A. (1982c). Herodes y Robespierre. *Caretas* (707a ed.), Cuaderno de Bitácora, 19 de julio, pp. 29 y 38.

- Sánchez, L. A. (1981). Nuestras universidades son diferentes. *Caretas* (647a ed.), Cuaderno de Bitácora, 11 de mayo, pp. 33-34.
- Sánchez, L. A. (1980a). Sociedad y universidad en América Latina. *Caretas* (628a ed.), Cuaderno de Bitácora, 15 de diciembre, pp. 33 y 42.
- Sánchez, L. A. (1980b). Fagocitosis, canibalismo, juventud. *Caretas* (624a ed.), Cuaderno de Bitácora, 19 de noviembre, pp. 32, 33 y 43.
- Sánchez, L. A. (1980c). Sobre la reforma educativa. *Caretas* (589a ed.), Cuaderno de Bitácora, 24 de febrero, pp. 25 y 32.
- Sánchez, L. A. (1977a). La Universidad en el banquillo. *Caretas* (529a ed.), Cuaderno de Bitácora, 03 de noviembre, p. 24D.
- Sánchez, L. A. (1977b). ¿Un plan o un plan? *Caretas* (521a ed.), Cuaderno de Bitácora, 23 de junio, p. 22.
- Sánchez, L. A. (1977c). El libro de una generación estrangulada. *Caretas* (511a ed.), Cuaderno de Bitácora, 20 de enero, p. 80.

Tesis – trabajos de grado

- Acevedo, K. (2012). *El periodismo y la sentencia de Alberto Fujimori por los crímenes de La Cantuta y Barrios Altos: cobertura y tratamiento de la noticia en los diarios: El Comercio, Trome, La República, El Popular, Correo y Ajá* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cortés, C. (2010). *La argumentación en las columnas de opinión: cómo argumentan los columnistas de la era Uribe* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperada de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5411/tesis_412.pdf;jsessionid=8E44842DA1D04639EED402BA1679BF4A?sequence=1>
- De la Fuente, M. (2006). *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración* (Tesis de Doctorado). Universidad de León, España. Recuperada de http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis_Garcia.pdf

- Flores, A. (2014). *La representación del poder en el discurso argumentativo: las columnas de opinión de César Hildebrandt* (“Liberación”, “La Primera” y “Hildebrandt en sus Trece”) (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Gracia, J. (1995). *El artículo diario de Francisco Umbral (1957-1988). Análisis y documentación* (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/3/S3012301.pdf>
- Oyarce, M. (1996). *El comentario y los comentaristas en la radiodifusión nacional* (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

ANEXOS

LAS COLUMNAS DE COMENTARIO ANALIZADAS

Anexo N° 1

Columna N°1: La Universidad en el banquillo (1977)

Cuaderno
de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

La Universidad
en el banquillo

LA vida universitaria, largamente sacudida por temblores y cataclismos sociopedagógicos, entró en la más grave etapa de su crisis el 19 de febrero de 1969. Ese día el gobierno castrense de la fecha, dando muestras de un desconocimiento total del problema expidió el decreto ley No. 17437 que cambió el *modus vivendi* universitario sin sustituirlo por otro mejor o siquiera semejante. Las elecciones para Rector de San Marcos convocadas para el 20 de febrero quedaron canceladas en su víspera. Desde luego hubo docentes beneficiados: de ese modo. No lo habrían podido ser de otra manera. Ellos fueron, naturalmente, los autores intelectuales de aquel *universidadicidio*, hasta ahora perdura su infausta secuela.

Se dio el caso más peregrino de nuestra historia jurídica. El D.L. del 19 de febrero derogó la ley 13417 vigente entonces, pero no tardó otro Decreto Ley en derogar el D.L. derogatorio de dicha ley. De acuerdo con lo establecido quedaba nuevamente en vigencia la ley derogada por el derogador: es decir, la 13417. No fue así: ningún nuevo D.L. sustituyó al del 19 de febrero: se inició el imperio de la "caraba", el "aquestrar", el "ponte tú que me quito yo" y viceversa. Esta es la situación hasta hoy: ha durado ocho años.

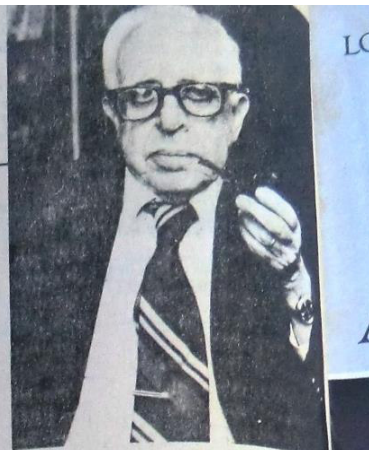
Pero hubo más. El D.L. del 19 de febrero de 1969 recibió una reglamentación peculiarísima. Derogado el D.L., matriz del reglamento respectivo, es inevitable que este reglamento siguiera la suerte de la ley que reglamenta-

ban como la sombra sigue la suerte del cuerpo que la proyecta. Tampoco fue así. Derogada la ley siguió en vigencia el reglamento que la normaba. Es decir, la misa de difuntos sirvió para celebrar esponsales y natalicios: negro destino de la Universidad "reformada" por Decreto Ley.

Las autoridades que avalaron ese monstruoso contrasentido legal están de hecho implicadas en las responsabilidades consiguientes.

Hubo más: al amparo de aquellas disposiciones se realizaron elecciones en setiembre-octubre de 1969. Las autoridades electas entonces tuvieron una duración de cinco años, o sea, hasta 1974. Se venció su periodo de elección. No ha habido ley (ni podría haberla) sin consultar al claustro que prolongan sus mandatos. Lo prolongan de facto con la alegre complicidad de las más altas dignidades del Estado. Si se aplicaran elementales principios jurídicos es evidente que, a partir de setiembre-octubre de 1974 los actos realizados por las autoridades convertidas en usurpadoras, adolecen de serios vicios legales que la Contraloría General de la República debió haber previsto, reparado y sancionado. No ha sido así. Lo que explica el alegre carnaval, que para un amplio sector de estudiantes, ha sido la vida universitaria en los últimos años y la ausencia total para encauzar severamente la Universidad por parte de las autoridades "prorrogadas", "inventadas" o simplemente "digitadas".

Es en estas circunstancias penosas, cuya responsabilidad recae



por igual sobre todos los establecimientos universitarios cuando se produce la festinatoria y tardía, pero explicable vehemencia por renovar las autoridades de las 32 universidades de la República en la semana del 24 al 31 de octubre. Las reglas de juego, como en todo proceso jadeante, han sido contradichas, redichas y... desdichadas. Hemos asistido a un deplorable cotejo de improvisaciones, a cual peor, en el afán de obtener éxitos personales de clan. Sin embargo, se ha hecho palpable una implícita decisión de los profesores amantes de su misión y tal vez de algunos sectores de alumnos, realmente interesados en saber más para servir mejor, por llevar a cabo la tarea renovadora por encima de plausibles objeciones a los raros procedimientos decretados tanto por el desfalleciente CONUP cuanto por el súbitamente creativo Ministerio de Educación.

Lo ocurrido y ocurrente en las Universidades puede tomarse como un balón de ensayo para la justa electoral en ciernes, a escala de la Nación. Es un hecho innegable que vivir fiados en la inspiración de algunos y en las previsiones de un círculo pequeño (oligarquía) no conduce a buen puerto. El Perú necesita y exige que la participación plena deje de ser un nuevo recurso oratorio. El sufragio en las Universidades y en los pueblos es la única fuente legítima de eso que llaman "representatividad"; y que en lenguaje menos alambicado es simplemente "democracia".

Anexo Nº 2
Columna Nº2: Sociedad y universidad en América Latina (1980)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Sociedad y universidad en América Latina

EL señor Juan Manuel Gamarra, estudiante peruano en la Universidad de Bonn, ha preparado, como tesis doctoral, un libro titulado *Sociedad y Universidad en América Latina. La Reforma Universitaria de 1918-1920*. Es un libro profundo, ameno y aleccionante.

Sobre la reforma universitaria han escrito muchos latinoamericanos y algunos europeos. La primera de las obras al respecto es la de Gabriel del Mazo, (1897-1967), quien fuera presidente de la Federación Universitaria de Argentina en 1918 y Rector de la Universidad de la Plata en 1943. Su libro titulado *La Reforma Universitaria* apareció en 6 volúmenes en 1926-27, en dos (La Plata 1941) y en tres (Lima 1968). Es un compendio más que ilustrativo sobre la materia. El trabajo de del Mazo ha sido empleado o reducido por otros autores, entre ellos Haya de la Torre, Dardo Roca, Omar del Pozo, Julio Sanguinetti, Juan Mantovani, Germán Arciniegas, Mariano Picón Salas, Pedro León Loyola, Daniel Cossío Villegas y el autor de estas líneas.

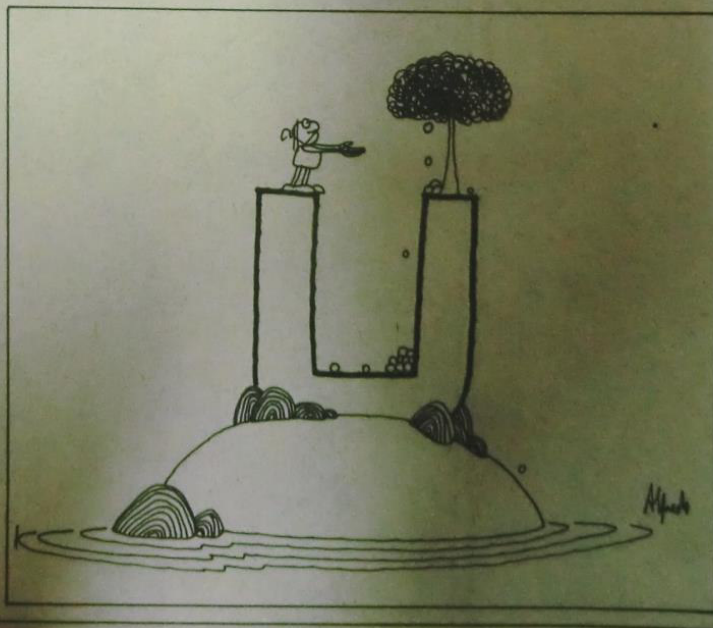
En realidad, el tema no es estrictamente universitario sin dejar de serlo. La reforma, como cuestión de hecho, fue el bautismo de fuego de la generación 1920 y de ella arrancaron casi todos los más recientes movimientos políticos en busca de nuestra autenticidad cultural y social. Los nombres de sus líderes lo dicen todo: Haya de la Torre en el Perú, Germán Arciniegas en Colombia, Julio Antonio Mella en Cuba, Rómulo Betancourt y Andrés Bello Blanco en Venezuela, Daniel Cossío Villegas en México; del Mazo, Ripa Alberdi, Rocca Luis Dellepiani, en Argentina; Arturo Ardao y Carlos Quijano en Uruguay; Juan Stefanich en Paraguay; Oscar Schenake; Pedro León Loyola y Eugenio Gonzales en Chile; he aquí una galería de líderes reformistas y revolucionarios. Ellos han dado vida al APRA, a Acción Democrática, a Forja, al Partido de Liberación Nacional, al Partido Socialista de Chile, al nuevo sector de "los colorados" de Paraguay, al Partido Socialista Argentino, etc.

La reforma fue el resultado de la desadaptación de los jóvenes de 1918 a la sociedad todavía oligárquica que predominaba en América del Sur. De ello da cuenta bastante exacta François Bourricaud en su libro sobre *El Poder Oligárquico* en el Perú. Además, como lo hace notar, el señor Gamarra, en esos momentos terminaba la Primera Guerra Mundial, la cual remeció hasta sus cimientos a la sociedad europea y también a la latinoamericana. Aparecieron, con agresividad, en la palestra los obreros sindicalistas y los estudiantes reformistas. Aquello representó lo que Ortega y Gasset llamaría después *La rebelión de las masas*. A pesar de las transformaciones que significó el nuevo siglo, América Latina seguía siendo hasta 1918 un mundo colonial en cuanto a su modo de vivir y semi-colonizado en cuanto a su forma de subsistir. Las viejas familias continuaban ejerciendo dominio casi total. Aunque habían nacido movimientos

renovadores como la Unión Nacional en el Perú, equivalente fugaz de lo que era el Partido Radical en Argentina, Ecuador y Chile, y hasta había triunfado en Buenos Aires un diputado socialista, el tono general de la sociedad era conservador y suprarajarquico, al punto de no admitir la concurrencia con las clases sociales menos amparadas. El señor Gamarra, con acierto, relaciona esta situación en cierto modo todavía virreinal con la situación de la universidad.

Efectivamente la Universidad Latinoamericana estaba constituida entonces a imagen y semejanza de la sociedad de la cual emergía y a la que pretendía gobernar. Si es cierto que los pueblos tienen el gobierno que merecen, no es menos cierto que las sociedades tienen la sociedad que merecen. El señor Gamarra describe con exactitud casi matemática la correspondencia exacta entre Sociedad y

PASA A LA PAG. 42



VIENE DE LA PAG. 33

Universidad, o sea entre conmoción social y reforma universitaria, entre el lanzamiento de las mayorías trabajadoras sindicalizadas y las mayorías de universitarios insatisfechos en el seno de universidades fundamentalmente hechas para minorías. De este modo oligarquía y elite coinciden en sus desengaños y aspiraciones: la Reforma Universitaria de Córdoba fue la primera respuesta masiva y juvenil a la presión de una sociedad dividida ya en grupos antagónicos, más que en clases sociales.

Los especialistas universitarios europeos y norteamericanos no entendieron hasta 1968 el mensaje creador de la Reforma Universitaria de América Latina. Fue preciso que pasaran 50 años para que, por ejemplo, la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad dejara de ser una nota folklórica y adquiriese el profundo sentido de vinculación cronológica y mental entre varias generaciones. Asimismo sólo entonces, en 1968, europeos y norteamericanos se dieron cuenta de que proyectar la universidad hacia el mundo exterior, y relacionarla creativamente con obreros, empleados y campesinos, es uno de los objetivos de la educación superior, sin caer en la demagogia absurda de poner a la universidad en una bandeja, como la cabeza del Bautista, para saciar el rencor de Salomé, ni convertirla en un "arma arrojadiza" contra la sociedad descoyuntándola, tal como pretendió hacerlo la Revolución Cultural China en 1965.

Dejando de lado los detalles, que el señor Gamarra presenta con mucho acierto, la columna vertebral de su trabajo es la que acabamos de señalar: la historia de la reforma universitaria refleja nítidamente la historia de la evolución social correspondiente. No se pueden estudiar, ni entender los movimientos políticos y sociales de América Latina a partir de 1918 sin analizar cuidadosamente las causas, desarrollo y frutos de la Reforma Universitaria. El señor Gamarra ha logrado interesar a la opinión docente de Alemania Federal, es decir de Europa con el lema de su trabajo, introduciendo así de manera académica y en el ámbito académico este fenómeno que desventuradamente, muchos críticos y analistas latinoamericanos no han sabido apreciar, y que los analistas de la órbita socialista tratan de esquivar u ocultar porque la Reforma Universitaria dio vida a los movimientos y partidos, a veces de origen marxista, pero que no se sometieron al imperio de fórmulas extrañas a su realidad, y prefirieron, a costa de pasajeros desprestigios, buscar la realidad latinoamericana, "a tientas y gimiendo", según la frase de Pascal. ■

Anexo N° 3
Columna N°3: Nuestras universidades son diferentes (1981)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Nuestras universidades son diferentes

HACE años, no menos de 15, cuando visitábamos alguna universidad europea o norteamericana, no hallábamos manera de establecer término de comparación con las latinoamericanas porque al punto nos salían al encuentro con una argumentación rápida y falaz: ustedes, los latinoamericanos, no tienen universidades sino escuelas de revolvedores. El origen de tal imputación se hallaba en la participación estudiantil en la dirección de las universidades, restablecida por la Reforma de 1918, confirmando así una tradición salmantina y boloñesa de los siglos XVI a XVIII. A partir de 1968, las universidades europeas y norteamericanas experimentaron, con 50 años de retraso, la necesidad de otorgar a los estudiantes el derecho a participar en el gobierno universitario. Diría más: 10 años antes, en 1958, Jean Sarrailh, Rector de la Universidad de París, nos decía su conformidad con esa participación, excepto en la designación de profesores; primero, porque los estudiantes no están capacitados para juzgar el saber y la eficacia de los maestros, y segundo, porque en la calificación de los maestros se exhibían pormenores a veces lamentables de su intimidad, que los jóvenes alumnos no estaban en aptitud de comprender y por tanto de conocer.

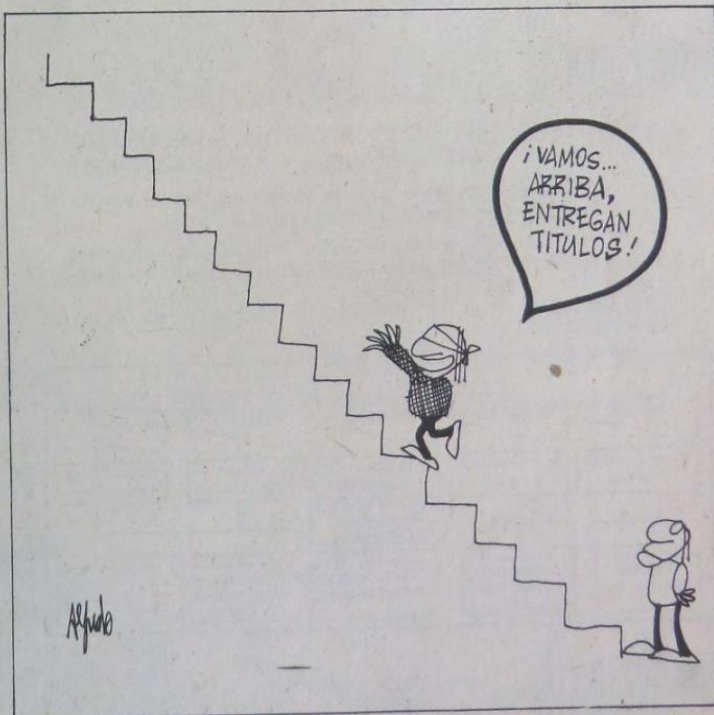
En cambio, entre 1968 y 1975, nuestros recorridos por universidades extranjeras nos dieron otra impresión: en abril del 68, la universidad de París canceló a su Rector, nuestro amigo el profesor Roche, y en la de Columbia de Nueva York, los estudiantes ocuparon la casa del Rector; en Buffalo, los estudiantes representaban más de un 30% de los Consejos, pero se los escogía entre los más calificados y más responsables. Nuestra invitación y nuestros honorarios en la Universidad de Connecticut los recibimos de la Asociación de Estudiantes del lugar. En Berkeley los estudiantes, siempre los mejor calificados (condición sine qua non) orientaban, en colaboración con los maestros, las tareas universitarias. No ocurría lo mismo en la Universidad de Madrid que vivían aún bajo un régimen dictatorial.

Citamos lo anterior para significar cuán relativos son los juicios de los hombres y de qué sutiles maneras actúa la voluntad de Dios para obligarnos a reconocer que la arrogancia sólo conduce a la rectificación y al arrepentimiento.

Nosotros hemos experimentado desde 1920 el sistema de participación estudiantil, mal llamado cogobierno, y estamos en vías de verlo nuevamente funcionar a plenitud; por eso, conviene ser muy claro y muy franco respecto a sus consecuencias, a su posibilidad, puesto que contamos con una experiencia de varios lustros.

Al principio, los estudiantes ejercieron su acción legal en el gobierno universitario mediante dos delegados,

que debían ser electos por los alumnos de cada Universidad y que debían tener el título de Doctor. El ensayo fue útil. Los dos primeros delegados en San Marcos fueron los doctores José Antonio Encinas, más tarde Rector, y el médico Carlos Enrique Paz Soldán. El sistema se interrumpió en 1925, como una cuestión de hecho, que el estatuto de 1928 no lo aceptó. Después de la caída de dos dictaduras, surgió otra vez la aspiración juvenil a tal representación que fue tipificada con un tercio de estudiantes sobre el número de profesores en el Consejo Universitario, o sea, un cuarto del total; y un delegado por cada año en el Consejo de Facultad, más el Presidente del Centro de Estudiantes respectivo. La primera vez que se aplicó el principio



argentino de un tercio del total fue con la Ley 10555 de 1946, sistema que tuvo entonces buen éxito porque los delegados fueron alumnos excelentes; esta última condición empezó a fallar cuando se restableció el sistema en 1961 y se convirtió en caótica, sectaria y abusiva intervención política, no ya de los mejores calificados a partir de 1964. En otros países, como en Brasil y México la representación estudiantil se sujetó al principio de mejor calidad y no de más cantidad. En Bolivia, país de agudas tensiones demagógicas, la cantidad fue considerada por encima de la calidad, se llegó a 500/o: los resultados están a la vista.

En general, el estudiante latinoamericano, aunque sus métodos hayan atraído a los de otros continentes, se diferencia de estos en algo que no puede ser remediado por ley alguna: la universidad busca el saber, la verdad, la belleza; pero en los países subdesarrollados la universidad sirve para que el joven encuentre, por medio del Diploma, un medio más fácil de vida, sin poner el acento en la verdadera motivación universitaria que reside en el saber.

De otro lado, como el ansia de titularse está por encima de la necesidad de tener derecho al título ocurre que los planes evitan lo que no es profesional y dejan la cultura básica tan indispensable como un sudario, al margen de la vida universitaria. De ahí que nuestros titulados no sean apreciados en Europa y en Estados Unidos como antes; y de ahí que las universidades latinoamericanas, o muchas de ellas, disfracen su falta de sentido universitario con una supuesta obligación de servir al desarrollo de su país. Universidad y desarrollo no son términos complementarios, y, quizá en cierta medida a veces resultan incompatibles. La universidad forma hombres, no sólo profesionales. Los Politécnicos forman a los especialistas de mando medio y también de mando superior; pero la universidad es ante todo, un lugar de busca de la verdad y por tanto de investigación, lo cual requiere libertad plena y desinterés absoluto.

Sabemos que estas y otras consideraciones sobre la vida universitaria pueden resultar inútiles e incómodas: nada de ello vulnera sus fundamentos. Debemos, pues, distinguir, en la Educación Superior entre Politécnicos, Escuelas Profesionales, Colegios Regionales y Universidades. Aún más, creemos que las universidades que otorguen doctorados plurales deben tener obligaciones y jerarquía superiores, reflejadas en los requisitos para su fundación, nivel de profesores, rango de sus bibliotecas, capacidad de sus laboratorios, amplitud de sus aulas, conjugación de la cultura universal con las urgencias inmediatas de una aplicación al progreso espiritual y material de la localidad, todo esto no es sino el comienzo, pero comenzar bien es un modo de llegar mejor. ■

Anexo N° 4
Columna N°4: La ley universitaria (1982)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

La ley universitaria

MUCHAS veces, muchísimas, me he ocupado de la Universidad a través de los últimos 60 años. Prácticamente nací universitario, crecí en la Universidad y no me puedo desligar de ella: es un matrimonio indisoluble. Pese a ocasionales veleidades de divorcio. Digo esto para justificar mis reiteraciones. He publicado por lo menos tres libros sobre la Universidad: uno en Guatemala, La Universidad Latinoamericana, otro en Lima, La universidad no es una isla, y otro en Buenos Aires, La universidad y la rebelión juvenil. He actuado en la Reforma Universitaria de 1918, en la de 1945 y en la que pudo ser en 1961. Mi prontuario, fuera del Perú se relaciona íntimamente con la Reforma de la Universidad de Guatemala, con la de La Plata, y también con la de Chile. Ahora me hallo vinculado a la nueva Ley de Bases de la Universidad, que podríamos llamar la Reforma de 1982, con alguna largueza.

Desde luego sé que una Ley no promueve una realidad, pero la modifica, la esclarece y hasta la puede orientar; con esto último sería suficiente.

La Ley de Bases aprobada en Diputados tiene una estructura bastante adecuada pero ha sido discutida con precipitación, y ha dejado en olvido lo relativo a la economía y a ciertos principios realistas que constituyen el contorno de la Universidad. Además no ha considerado debidamente la investigación, el posgrado, en una escuela de graduados, ni la escuela de altos estudios. Tampoco ha puesto el acento en los graduados que constituyen el Alma Mater de cada universidad: sin ellos no existe continuidad docente ni cultural, la tradición universitaria reside en ellos.

Durante la confección de esta Ley de Bases, el senador Ernesto Alayza, que preside la Comisión respectiva, convocó a los Rectores de todas las Universidades de Lima, a los directivos del CONAIN, al Ministerio de Educación y a otros interesados. Los miembros de la Comisión hemos trabajado teniendo como base el proyecto aprobado en Diputados a fin de no desviar-

nos de su rumbo y más bien integrarlo que alterarlo. Creo que el fruto es bastante bueno. Hay aspectos que conscientemente han sido dejados a la autonomía de cada universidad "dentro de la Ley". No es fácil trazar reglas de tránsito en una selva. De hecho las universidades peruanas con pocas excepciones, son un caos. La anarquía administrativa docente y estudiantil es tan evidente que no vale la pena hablar de ello. La ley por consiguiente ha sido difícil de orientar y no será fácil de aplicar, sino por etapas. Ojalá cercanas.

Desde luego, antes de leer el proyecto de ley, ya algunos lo califican de un modo u otro. Lo importante es, en primer lugar restablecer la vida universitaria, para lo cual hay que recrear los estímulos que conducen al saber con libertad que, en última instancia, es la finalidad de la universidad.

El problema empieza en la ceja que divide la secundaria de la universidad, esa tierra de nadie en que prosperan las academias preparatorias, uno de los objetos de lucro más difundidos en los últimos 40 años. Si no hay una educa-

ción secundaria sólida universal y al mismo tiempo de trasfondo nacionalista, no será posible enfocar una universidad eficiente. La prueba de ingreso no basta, además de que se halla desnaturalizada por el fraude y el soborno. En los últimos años se han descubierto no menos de veinte grandes casos de corrupción administrativa docente y de padres de familia en torno al examen de ingreso. Corregirlo no está dentro del ámbito de la Ley Universitaria, sino en el de la ética y el Derecho Penal.

Desde hace 14 años se ha venido limitando la vida universitaria con la supresión de los Estudios Generales, de la tesis para Bachiller, de la tesis para Doctor, del Posgrado, y de la investigación. Todo esto sorprende a los "diplomáticos" o sea, a los que van a la universidad con el único propósito de obtener un diploma. Este, el diploma, es una consecuencia no un fin; se lo merece, no se lo compra. Si esto no entra en la mente de los universitarios, la ley, la autonomía universitaria, los estatutos, todo está demás: carece de objeto. Creo que la universidad debe

PASA A LA PAG. 34



SANCHEZ

VIENE DE LA PAG. 25

ponerse sobre sus pies. Mientras la vida universitaria se desarrolla sin itinerario fijo, sin que los ciclos se cumplan dentro de las fechas fijadas y sin que se satisfaga el syllabus respectivo, no habrá posibilidad de homologar estudios ni tener una visión aproximada de lo que ocurre en ella. Durante muchos decenios la actividad docente empezaba el lunes siguiente a la Semana Santa, o el primer lunes de abril y concluía la víspera de Navidad, dejando los 2 meses de verano para las vacaciones y el tercer mes del verano para los exámenes de rezagados, de admisión y los arreglos administrativos para el nuevo año académico. Este ritmo corresponde al que se sigue en el Hemisferio Norte, con la variante de que allí el verano va de junio a setiembre mientras que entre nosotros va de diciembre a marzo.

Si no se restablece rudamente la obligatoriedad de ofrecer un número de elecciones determinados en cada ciclo, sin postergaciones, no se podrá ahormar la vida universitaria nacional ni ésta a la internacional.

El problema de la participación de los alumnos no puede significar un accésito a la eternización del estudiante ni al triunfo de las minorías ruidosas sobre la silente mayoría estudiantil. La representación estudiantil debe ser calificada, la repetición de asignaturas, limitada. De este modo aumentará la voluntad del estudiante en su contacto con la autoridad universitaria.

El problema de las rentas universitarias, es fundamental, debe analizarse el costo promedio de cada estudiante para establecer la cuota de ingreso correspondiente. Cada estudiante representa un guarismo en espacio que ocupa, material que requiere costo del profesor e instructor y de todo lo pertinente a la educación. De acuerdo con ello y con las urgencias de la planeación nacional se establecerían las cuotas de ingreso y los presupuestos universitarios. El problema de la docencia es hoy más duro que ayer. 32 universidades regulares y 4 irregulares significarían cerca de 15,000 docentes o más. ¿Tenemos tanto docente universitario, realmente? Creo que no. El difícil rol de la docencia universitaria representa una carga tremenda para el desenvolvimiento de la ciencia, humanidad y técnica en la universidad.

A despecho de algunos puntos de la ley de Bases; en conjunto la ley tiene un gran significativo, un avance para reencontrar, la auténtica vida universitaria si se la aplica con honestidad y se la dota de medios suficientes, si no la ley sería una canción cruel más para un concurso de proyectos como tantos que ruedan por ahí.

Anexo N° 5
Columna N°5: La Universidad en guardia (1982)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

La Universidad en guardia

DIJIMOS desde que empezó el debate de la Ley de Bases para la Universidad, casi un mes atrás, que tal Ley estaba condenada a ser nada más que un analgésico, y que habría necesidad de enmendarla o completarla inmediatamente. El diagnóstico se basaba en algunos hechos incontrovertibles: la situación actual de las universidades es totalmente caótica; las contradicciones entre ellas no pueden ser solucionadas por una Ley. La presión masificante de las universidades nacionales no tiene cómo adecuarse al natural elitismo de las privadas; no hay docentes ni doctores en número y calidad suficientes para cubrir con eficiencia las dieciséis o diecisiete mil plazas del país; el Estado no demuestra interés en la cultura superior; en el Parlamento no hay tampoco un interés que corresponda a las urgencias de las universidades y, por último, se requería una flexibilidad para sortear los escollos mencionados y, el peor de todos, la indiferencia legislativa y ejecutiva ante el gran problema de nuestra juventud. Podemos añadir un obstáculo

más: los intereses salariales y políticos que rodean la cuestión universitaria. Tratamos de cooperar, a sabiendas de lo dicho, a fin de obtener un texto conciliador, aunque no fuese lo más aconsejable. Fracasamos, y ante la imposibilidad de lograr un avenimiento racional y constructivo nos vimos obligados a retirar nuestra cooperación, muy humilde por cierto, a tal tarea. Los puntos básicos de una discordia insalvable no son muchos, pero, sí, decisivos: primero, el artículo 8o. no sólo es inconstitucional sino que choca con la estructura toda de la Ley y no tiene relación posible con la intervención de las Facultades discreta y prevista en los artículos 25o., 36o., 37o., etc., que contradicen al artículo 8o., cuya reserva solicité sin otro fruto que la repetición del error cometido.

La restauración plena del doctorado es plausible y la sostenemos, pero, si esa restauración no presenta siquiera un requisito para ser Rector o Decano, no vemos la necesidad de su restauración. Además, el Decano es una

autoridad académica por excelencia: la Ley sólo le exige "cinco años de antigüedad en la docencia", monstruosidad increíble. Primero, porque para ser profesor principal se requiere cuatro años de auxiliar y cinco años de asistente, lo cual quiere decir que el Decano no puede ser Profesor principal si no lo inventan como tal. Lo lógico es exigir cinco años de antigüedad en el grado de Profesor principal. Para ser Rector tampoco se requiere el doctorado y bastan diez años de antigüedad en la docencia, lo que dentro de la proyección de la carrera académica, implicaría sólo un año como principal. El argumento de que el Rector es un gerente, administrador u hombre de Gobierno no tiene ninguna implicancia con su necesaria capacidad académica. Entre los más grandes y mejores administradores de la Universidad, en calidad rectoral, figuran insignes académicos como Luis Felipe Villarán, Manuel Vicente Villarán, Javier Prado, Pedro Oliveira. Marcel Bataillon fue un gran investigador y administrador del Colegio de Francia, como Jean Sarraileh,



estupendo historiador, fue un estupendo Rector de la Universidad de París. Esto de divorciar la capacidad administrativa de la académica no pasa de una imitación barata de uno de los ya superados vacíos de la Universidad norteamericana, el de oponer la Academia a la Administración.

De otro lado, en tres artículos innecesarios se viola la gratuidad de la enseñanza que la Constitución establece. Esta señala la educación "en todos sus grados" dada por el Estado es gratuita conforme a la Ley. La gratuidad no depende, pues, de la condición económica del educando, sino de la naturaleza del Instituto que presta educación. Todo el que ingrese a una Universidad del Estado tiene derecho inobjetable a la gratuidad; todo el que vaya a Universidad privada debe pagar según los estatutos de la organización. Si es aceptable que la "gratuidad" se suspenda por un período cuando el gratificado no cumple su implícito compromiso moral de aprobar sus estudios, y nada más. Nadie puede distinguir donde la Ley no distingue: la Constitución no distingue más en el caso de la gratuidad de educación. La escuela de altos estudios no está bien delineada y podría confundirse con los ciclos de posgrado que toda carrera debe instalar para el mejoramiento de sus respectivos profesionales, lo cual no aparece con claridad en la Ley.

Es evidente la intención de colocar a las universidades privadas en un nivel de libertad más ventajoso que las oficiales. No creemos que sea aceptable que ningún Rector permanezca en su puesto después de promulgada esta Ley, sin excepción alguna a fin de colocar a todas las universidades en una línea de partida igual.

No tenemos ningún prejuicio al respecto. Pero lo que resulta intolerable es que un país en donde, por razones políticas y lugareñas, han llegado a funcionar como hoy funcionan treinta y cinco universidades, se dé el lujo de convalidar a cuatro que funcionan ilegalmente, y crear una o tres más, extremo que llega al sarcasmo en materia pedagógica y cultural.

Es posible que estos breves comentarios, cuando aún no se ha entregado a los senadores el texto definitivo del Proyecto aprobado por el Senado, deba ser ampliado por quien escribe estas líneas en defensa y resguardo del tesoro cultural de nuestra juventud, tanto como de la tradición y el futuro de nuestras universidades y de la libertad de información, difusión e investigación que ellas deben desarrollar y desarrollan de conformidad con su propio destino. ■

Anexo N° 6
Columna N°6: La universidad urge, señor Presidente... (1983)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

La universidad urge, señor Presidente...

DESDE agosto de 1980, hace dos años y medio, se planteó como problema de suma urgencia el de las universidades, sigue siendo de suma urgencia y está como al comienzo: en punto cero.

En setiembre de 1980 solicité la reactualización de la Ley General de Educación aprobada por Diputados en 1967 y, aprobados sus dos primeros artículos por Senadores en setiembre de 1968, el general Velasco interrumpió entre muchas cosas esa ley, y dio el torpísimo Decreto Ley de 1969, fuente de casi todas las desventuras que afligen a las universidades del Perú. Al mismo tiempo Acción Popular presentó un proyecto bastante despistado, pero que, por razones de número (que no son razones), obtuvo la preferencia. Allí empiezan otros infortunios. Yo había escuchado directamente de labios del arquitecto Belaunde, a fines de mayo de 1980, su opinión sobre la urgencia de ese proyecto y la confianza que ponía en mi supuesta destreza universitaria para proyectar normas mejor estructuradas, sus correligionarios no han compartido su opinión.

La Cámara de Diputados, después de agitados debates, aprobó un proyecto mutilado en sus conceptos básicos, pero con una larga cola de disposiciones transitorias que contenían todo lo imaginable entre lo divino y lo humano. Había en él huellas de influencias e intereses no compatibles con una ley de bases destinada a durar y reinó además un absurdo menosprecio por el doctorado y por la investigación. El Decreto Ley de 1969 asomaba sus peludas orejas en numerosos artículos. Esto ocurría entre 1980 y a comienzos de 1981.

El Senado tomó el asunto a fines de 1981. El proyecto de Diputados fue remitido a dos comisiones: la de Educación y la de Constitución, ésta última no recibió el proyecto que fue a parar a la Mesa sin cumplir tal requisito por lamentable distracción de los miembros que componen la dirección de los debates. De ello dejé constancia, como presidente de la Comisión de Constitución, en dos momentos

del debate, antes de retirar mi firma del dictamen de Educación, retiro que anuncié antes y dilaté a solicitud expresa de un muy apreciado compañero de Comisión. El retiro de mi firma fue seguido de mi apartamiento del debate. Un desacuerdo con el texto incompletamente informado no tenía otra forma de manifestarse.

El proyecto del Senado fue devuelto a Diputados, esta Cámara mediante un dictamen, que tengo en mano y que no resiste análisis lógico ni legal acordó insistir en su primer proyecto, con lo cual la Ley está muerta. Digo esto porque la Ley de Diputados no resuelve en absoluto los problemas universitarios y en cambio crea otros, por lo cual el Senado, que elaboró un proyecto infinitamente superior, debe insistir en este, producida tal insistencia de hecho ya no hay ley.

Sin embargo, existe una salida, a mi juicio, la única para que en julio de este año empiece a aplicarse la nueva ley, tal salida es la siguiente:

En la primera semana de febrero debe reunirse una Legislatura Extraordinaria breve para escuchar y comentar el programa de acción del nuevo gabinete, el cual deberá referirse también a las medidas administrativas y legislativas conducentes, conforme al artículo 224 de la Constitución. El Senado podría votar la insistencia en su proyecto de Ley Universitaria y, simultá-

neamente, el Presidente de la República podría enviar un proyecto de ley autorizando al Poder Ejecutivo a dictar un decreto legislativo en el que, teniendo en cuenta los proyectos de ley universitaria aprobados por las Cámaras Legislativas así como las observaciones y críticas formuladas en los debates, dicte un decreto legislativo con una nueva Ley Universitaria, el cual deberá ser aprobado por la Comisión Permanente antes del 28 de febrero, de esta suerte en el transcurso de marzo y abril se ajustarían los instrumentos estatutarios para reconstruir las universidades, en mayo podrían llevarse a cabo la renovación de las directivas universitarias y la ley se aplicaría progresivamente a partir del primero de junio. El vocablo "progresivamente" quiere decir que las disposiciones transitorias señalarán los pasos racionales para que se cumplan ciertos requisitos permanentes como son la aprobación de los estatutos particulares, el plazo para doctorarse, la forma de integrar la investigación, y los altos estudios, etcétera, como la Ley ha sido largamente debatida y el Poder Ejecutivo tendría abierto el camino para una discusión privada de coordinación previa, también la Comisión Permanente, a la que pertenecen representantes con vocación universitaria podría llegar a un consenso rápida y eficazmente.

PASA A LA PAG. SIGUIENTE



VIENE DE LA PAG. ANTERIOR

Yo soy contrario a la delegación de poderes, sobre todo con la experiencia abusiva del año 1980 en que 16 decretos leyes autorizados se convirtieron en más de doscientos, a mi juicio varios de ellos inconstitucionales. Pero en este caso, como en el de ciertas leyes orgánicas y ciertos códigos del debate en Parlamento pleno es demasiado moroso y desarticulante. La Ley de Educación de 1920 se dio por delegación; el estatuto universitario de 1928 y la ley de 1941, de Educación también operó el sistema de delegación.

Yo creo que el proyecto del Senado es el mejor con una docena de rectificaciones, a saber: definir el sistema de facultades sin incurrir, como en su artículo 80, en un inaceptable paralelismo con el fracasado sistema departamentista, reproducir simple y llanamente el artículo constitucional sobre gratuidad añadiendo, acaso la obligación de aprobar las asignaturas como condición para mantener la gratuidad, en número de periodos razonables, exigir el doctorado para el rector, los decanos y los profesores principales y considerando un plazo prudencial sólo en este último caso, el de los profesores, restar la liberalidad extraordinaria con que se privilegia a las universidades privadas sobre las estatales, eliminar la facultad de elegir rector entre las que corresponden a las asambleas estatutarias, pues esto desvirtuaría su auténtica finalidad: eliminar la creación de nuevas universidades por la Ley de Bases, reformar equitativamente la estructura del Consejo de la Asamblea de Rectores, observar fielmente el precepto de que las universidades se crean por ley y no por la Asamblea de Rectores, así como que las únicas entidades que pueden otorgar grados académicos son las universidades; definir mejor las causas de separación de profesores y alumnos para evitar abusos previsibles y practicados; establecer la no reelección absoluta para los rectores y la reelección limitada para una sola vez para los decanos, o fijar en tres cuartos la proporción de votos por una reelección. Hay otras indicaciones más, cada una de las cuales tiene un sustento histórico, constitucional y práctico.

El Presidente de la República, que ha sido Decano de universidad y Catedrático universitario, y que intervino en el prematuro proyecto de la Ciudad Universitaria de San Marcos tiene pues en sus manos la posibilidad de que en 1983 las universidades peruanas disfruten de la ventaja de poner en marcha una ley que concuerde con la Constitución del Estado, los reclamos de los universitarios y la posibilidad de poner en cauce adecuado las actividades de investigación, docencia, expansión y educación que corresponde a la institución universitaria en donde existe y desde que empezó a existir.

Anexo N° 7
Columna N°7: Ley Universitaria (1983)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Ley Universitaria

TAL como estaba previsto, la segunda legislatura de 1982 concluyó sin que la Cámara de Diputados terminara de discutir el primer capítulo de la Ley de Bases Universitarias, que el Senado aprobó, en una carrera contra el tiempo, dos semanas antes de que terminara dicha legislatura. Habría sido absurdo que en 6 u 8 horas se hubiese discutido y votado una ley con 15 capítulos y más de cien artículos: esto en cuanto a la extensión. En cuanto al contenido, las dificultades eran mayores por cuanto que no son muchos los legisladores competidos con los problemas de la Universidad, y algunos de éstos tienen visibles intereses en sus respectivas universidades.

La objeción máxima a la Ley de Bases en debate, es que se destaca por un excesivo privatismo, y en ello hay algo de cierto. Pero si esto fuese verdad no es difícil corregirlo. Mayor es la dificultad en lo que respecta a la validez de los departamentos dentro del régimen facultativo, único que reconoce la Constitución. La experiencia de 1969 ha demostrado que el departamento es un multifeudo, de lo cual emana más bien un burocratismo tendencioso que un sistema de investigación y docencia con auténtico valor académico y vital. Toda nuestra estructura universitaria ha descansado en la Facultad aunque no rechaza la existencia del departamento dentro de un orden jerárquico y confluyente a cuya cabeza se encuentra la Facultad. En estas hay que impedir el carácter feudal que les imprimieron los artículos 33 y 34 de la Ley 13457, que es la Ley legalmente válida hoy a consecuencia de la derogatoria del Decreto Ley de febrero de 1969, y las disposiciones legales pertinentes. Este es un punto conflictivo que conviene esclarecer.

Se ha pretendido rechazar la exigencia del grado doctoral o el título profesional más alto para rectores, decanos y profesores principales: absurdo vitando. En la Universidad, como en la vida, hay que buscar lo mejor y tender a ello, no rebajarse voluntariamente. El doctorado implica no

sólo término de estudios profesionales, sino estudios intensivos y especializados e investigación probada por una tesis original escrita y mantenida por el graduando. No es exigencia tradicional, es exigencia natural. Si por deficiencias sicosociales y error en las exigencias legales, el título de Doctor ha sido suprimido en los últimos 15 años, no es motivo de orgullo; más lo es de reflexión y propósito de enmienda. Puede admitirse, como condición suspensiva, una concesión temporal para que quienes se sientan con vocación universitaria auténtica realicen los estudios especializados pertinentes y lleven a cabo la investigación que debe cuajar en la respectiva tesis.

Otro de los obstáculos es el de la coordinación y potencial jerarquización de las universidades. La pésima imagen del CONUP, que distorsionó y anuló la autonomía universitaria

y entró a saco en el orden institucional de las universidades, empuja a considerar a todo organismo coordinador como un potencial enemigo de la libertad de cátedra y de la autonomía universitaria. No lo fue el consejo interuniversitario vigente hasta 1968; no lo son los entes coordinadores que existen en la Argentina, Chile, Venezuela, Colombia, Méjico y aún en los Estados Unidos y también en la América Latina, puesto que no sólo se trata de la coherencia dentro de la autonomía sino también de facilitar el traslado de matrículas, la equivalencia de estudios y de grados, todo lo cual exige un mínimo de coordinación y de intercambio. El empleo de palabras como "refrendar", además de "coordinar" despierta suspicacias que conviene evitar.

En cuanto a la Constitución del Consejo Permanente, ha dado lugar a



celos un tanto pueriles. Parecería evidente que hay, por lo menos cuatro universidades públicas, con caracteres específicos, ubicación regional, antigüedad consagratoria y equipo importante, que las hace inevitables en cualquier Consejo Universitario. Ellas son: San Marcos, Cusco, La Libertad y Arequipa. Muchos consideran que La Católica, por haber sido la primera de las universidades privadas y tener un campus, un equipo y un profesorado eficientes podría ser la quinta de estas universidades con derecho a ser miembro nato del Consejo. Las otras ocho que se han propuesto, si se admitiese la idea, deberían ser designadas por mitades, o sea cambiar cuatro cada dos años. Existiría la otra posibilidad: San Marcos, como presidente nato del Consejo, como homenaje a sus 432 años de existencia, a su biblioteca con más de un millón de volúmenes, a sus laboratorios, a su campus, a su profesorado y a sus 45,000 alumnos, esto último, un argumento simplemente referencial; las otras 12 podrían elegirse por tercios y respetando un criterio regional y de distribución proporcional entre públicas y privadas. Puede haber otra formulación, pero lo que sí resulta poco realista, es que se pretenda que todas las universidades son iguales. No, no es lo mismo Oxford o Cambridge que cualquier universidad, por importante que sea, en el contexto de la Gran Bretaña, ni Madrid, Salamanca y Alcalá pueden ser consideradas en nivel distinto al que les corresponde; ni Méjico y Monterrey son susceptibles de rebaja en su nivel. Tenemos que considerar en la calificación de cada universidad, su infraestructura, el nivel de su profesorado, sus exigencias académicas, y su ubicación y su experiencia, que casi nunca o nunca son paritarias. La democracia no consiste en que todos sean iguales, sino en que todos tengan las mismas oportunidades y las mismas garantías dentro de lo cual desarrollan sus inevitables diferencias.

Hay las "Ibis University" de los Estados Unidos, creo que no pasan de diez, y son las que tienen solera, enredadera, jerarquía ganada por su experiencia y sus logros y entre ellas están: Harvard, Princetown, Yale, Dartmouth College, Chicago, Columbia, California y algunas más.

De esto y de muchos otros aspectos se debería tratar con desinterés y altura para que nuestras universidades alcancen la meta que se propone toda sociedad humana y humanista, culta y progresista, como sospechamos es la sociedad peruana. ■

Anexo N° 8
Columna N°8: El caos universitario (1983)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

El caos universitario

ME había abstenido hasta donde era posible, de expresar mi criterio sobre la realidad universitaria del Perú y sobre la removida Ley de Bases. Ya no es posible seguir siendo tan discreto: tengo el deber de expresar lo que siento, sé y escucho. Primero, es urgente una Ley de Bases para detener el creciente deterioro de las universidades peruanas. La ley no es una panacea, simplemente ayuda a ordenar y a rehacer. Por eso, si avanza en terrenos discutibles o vedados, preferible es el caos ilegal al caos legalizado. Esto quiere decir que si no se eliminan las morcillas agregadas en la Cámara de Diputados, como son los artículos 11, 42, 69, 71, 80, 81, 82, y otros, se hace dudoso si conviene tener un código que incita al delito o deja que el delito circule mientras no surge un cauce suficiente. Segundo, la Ley de Bases no puede ir en contra de la Constitución y va contra ella cuando pretende que los Departamentos corran paralelamente a las Facultades, que son los organismos que controlan y conducen la vida económica y administrativa de la universidad; cuando crean un cuarto estamento (los fundadores) contraviniendo los tres estamentos fijados por la Constitución; cuando consideran supernumerarios a los graduados, que son parte integrante del Consejo de cada Facultad; cuando crean un nivel no universitario dentro de la universidad y le dan el derecho de que sus alumnos aprobados ingresen a la respectiva universidad sin las pruebas que la ley determina como el requisito indispensable para el ingreso universitario y favorecen a los que más dinero tienen, en perjuicio de los pobres; cuando pretenden que las universidades privadas puedan crearse sin ley, contra lo previsto en la Constitución; cuando se atreven a limitar la gratuidad de la enseñanza, que no tiene fronteras en la Constitución; cuando crean obligaciones tributarias o pecuniarias que sólo puede crear el Congreso a propuesta del Ejecutivo en la forma reconocida por la Constitución, etc. Promulgar una ley con estas particularidades es promulgar un dispositivo nulo *ipso*

jure, pues nadie puede legislar contra la Constitución si no la reforma antes. Tercero, la discusión de la ley, desgraciadamente, no ha estado al margen de visibles intereses políticos y personales, lo cual ensombrece la claridad que debiera iluminarla. Se sabe que hay autoridades necesitadas de permanecer para ocultar legicidios, y se sabe que existe un intercambio de concesiones ilegítimas entre quienes pretenden legitimar universidades privadas que funcionan y cobran al margen de la ley, incurriendo en grave delito contra el patrimonio y contra la fe pública. En estas circunstancias sólo caben dos procedimientos: o la insistencia del Senado, lo cual obligaría a los diputados a acceder, con lo que habría ley, o a insistir ellos mismos, como en anterior ocasión, lo que haría imposible la ley; o la no insistencia del Senado, en cu-

yo caso éste admitiría los excesos ilegales del proyecto de Diputados.

Frente a esta disyuntiva frustrante, podría el Senado declarar la no insistencia, pero remitiendo al Ejecutivo, como parte de la ley, las observaciones sobre la inconstitucionalidad e impracticabilidad de algunos artículos a fin de que el Ejecutivo los observe; en tal caso el Legislativo podría promulgar la ley acatando las observaciones parciales del Ejecutivo, o sea promulgaría la ley en aquellos artículos que no hubiesen sido observados y reservaría para una ley complementaria el debate sobre las observaciones del Ejecutivo o simplemente las daría por aceptadas y no discutiría más sobre el asunto.

A estos extremos legales nos ha conducido la terquedad de ciertos intereses y prejuicios y el olvido avasallador de lo que esencialmente es una universidad. Es tiempo de recuperar nuestro puesto, que tradicionalmente fue muy alto, entre las universidades de América. Para ello se requiere, aparte de la ley, profesores con vocación, sabiduría, y desinterés, y alumnos que realmente quieran saber y no simplemente obtener diplomas y usar a la universidad como trinchera política. ■



Anexo N° 9
Columna N°9: Escándalo (1985)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Escándalo

UN canal de TV realizó la semana pasada una encuesta entre alumnos de una Universidad limeña, bastante acreditada, sobre César Vallejo. Los resultados, vistos y oídos por no menos de un millón de personas, fueron lamentables, más aún, vergonzosos. El 90 o/o de los encuestados no tenía idea precisa del gran poeta de *Poemas Humanos*. Creo que el asunto merece más de una reflexión.

En primer lugar, el propio encuestador incurrió en el yerro de llamar al poeta con el apellido de "Vallejos", con una "s" suplementaria y delatora. Parecía que de tanto hablar de César, a quien traté y conocí tanto en San Marcos como en diversos lugares, se ha vuelto un tópico, o sea alguien y algo que se nombra con inexactitud y sin saber el qué, el quién, el cuál, el dónde ni el porqué.

Uno de los alumnos encuestados atribuyó a Vallejo la paternidad de La ciudad y los perros, de Mario Vargas Llosa, hecho inaudito en un universitario. Casi ninguno sabía qué obras había escrito Vallejo. Ninguno se atrevió a aludir a su valor trascendental ni a ubicarlo dentro de la órbita cultural castellana, latinoamericana ni peruana. Fue un certamen de ignorancias diplomadas o por diplomarse que llama a sobresalto.

El asunto no es sólo el caso Vallejo, en una Universidad de Lima; el caso es más grave: es la incultura fundamental no sólo en un centro superior, sino en todos o casi todos los centros superiores de la República. Con un torpe tecnicismo se ha creído que para servir mejor al "desarrollo" del Perú hay que olvidarse de la cultura misma, madre de la ciencia y abuela de la tecnología. Nos quedamos con los nietos un tanto descastados por su olvido del linaje, y marchamos alegremente a la Conquista de la Nada con la colaboración de Don Nadie.

En algunos países subdesarrollados existe el complejo anímico de la incultura básica; en el Perú se cree ahora que un médico debe ignorar la historia, que un científico no tiene necesidad de la filosofía, que un antropólogo se

encuentra totalmente lejos de la poesía a pesar de Pitágoras, de Paul Valéry y de Ernesto Sábato, este último prestigioso físico antes que gran novelista y firme crítico de los pecados de su pueblo.

No, señores profesores y estudiantes. Toda técnica requiere base científica y la ciencia no es sólo estudio de lo material, sino expresión canalizada de una profunda inquietud y una creadora curiosidad en la que se juntan ciencia y poesía. Poesía o *poesis* equivale a creación; creación implica actividad de la fantasía; fantasía quiere decir superación de la realidad tangible; superar la realidad tangible es el descubrimiento de Pasteur, el relativismo de Einstein, el rigor lógico de Descartes, la inspiración de Goethe, el profundo realismo de Cervantes, y por qué no, la poesía de Vallejo. Yo he escuchado con admiración al general De Gaulle hablando de Literatura y Filosofía y he leído las memorias de Winston Churchill y su biografía de los Malborough, sus antepasados. Pitágoras fue un poeta y un matemático, Aristóteles resumió la ciencia y la poesía del mundo griego. En Dante Alighieri se juntan los conocimientos históricos, políticos y teológicos

de su tiempo. Carlos Marx escribió versos a Jenny de Westfalia y en sus obras hay tanta imaginación que ha servido para estimular sueños y cálculos al mismo tiempo. Bergson fue, al par que filósofo, un físico y un escritor de gran vuelo. Goethe entristeció a su siglo con las angustias de Werther y al mismo tiempo soñó en el Canal de Panamá y utilizó a los hermanos Humboldt para colmar su vacío de ciencia.

Queremos decir con todo esto que nuestros planes de educación en colegios y universidades exigen un radical viraje hacia las Humanidades, de donde parten todos los conocimientos y posibilidades del hombre. Las Humanidades son el sustrato mismo de la cultura y la cultura es no sólo conocimiento de la materia sino también conocimiento del espíritu. Un pueblo que no canta es un pueblo vencido, eso lo saben bien no sólo Europa y Estados Unidos sino inclusive, las primitivas sociedades africanas. El haber eliminado o reducido los estudios generales o las pre, y el haber exprimido todo lo alto y duradero de los programas de Educación Secundaria es causa principal de la desorientación en que se educan nuestros muchachos. Si, como dice el primer artículo de nuestra Constitución, "La persona humana es el fin supremo de la sociedad y el Estado", tenemos que estudiar a la persona humana en su pluralidad creadora para construir una sociedad mejor. ■



Anexo N° 10

Columna N°10: Encuentro con la realidad: sobre el problema de la Educación (1986)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Encuentro con la realidad

28.— Sobre el problema de la Educación

SEGUN las crónicas, bajo el imperio de los incas hubo tres tipos de hombres de letras y ciencias: los Amautas, los Quipukamayocs y los Villacs. Los primeros, según Garcilaso, eran los filósofos; los segundos los escribas y contadores; los terceros los sacerdotes. No sabemos a ciencia cierta qué tipo de escritura hubo, pero a juzgar por los estudios del argentino Dick Ibarra desde hace más de treinta años, algún día será posible conocer su clave, puesto que practicaron una suerte de escritura jeroglífica y petroglíficos. Los primeros europeos no fueron un modelo de cultura, aunque, por cierto, Pedrarias Dávila en Panamá, Jiménez de Quesada en Colombia; Cabeza de Baca en el Plata y Cortés en México, fueron hombres cultos. Con Pizarro vino Jerez, que era buen escritor, mas abundaron los analfabetos, como ocurre casi siempre en las conquistas y sobre todo entonces que no existía escuela obligatoria ni idioma definido, como lo prueban los escritos de la época. Por eso, sorprende que, en el Perú, a los 16 años de fundada Lima se obtuviera Cédula Real para tener una universidad contemporánea de la de México cuya conquista fue anterior y que en los actuales Estados Unidos de Norteamérica, la universidad de Harvard fuese establecida en 1636, esto es 16 años después de la llegada del Mayflower a Massachusetts y 28 más tarde del desembarco de John Smith en la Playa de Virginia. Querría decir lo anterior que mas se preocuparon los primeros europeos en fundar universidades que en abrir escuelas, rompiendo el molde lógico de todo proceso educativo.

Esta contradicción aparente, es fiel reproducción de todas las contradicciones que pavimentan el desarrollo histórico, político, religioso y cultural de la transición europea al mundo americano.

Cierto es que las órdenes religiosas mantuvieron en los recintos parroquiales y en las porterías de los conventos

conatos de escuelas que fueron más de catequística que de asuntos generales. La impresión y anulación de gramáticas de los idiomas aborígenes y de los principios de la religión cristiana demuestran que el interés lingüístico estaba supeditado al religioso.

Digo esto como simple referencia, para destacar que el encuentro del mundo europeo con el mundo indígena americano comenzó al revés el proceso de adaptación por la flor antes que por la raíz, o sea Estado antes que Nación, liturgia antes que fe, gramática antes que lengua común, leyes antes que costumbres y universidad antes que escuela. De todo ello me he ocupado detenidamente en mi libro *¿Existe América Latina?*

Lo importante del caso consiste en la inversión de la marcha que en materia educativa hemos seguido; empezamos por la universidad y estamos terminando en la campaña contra el analfabetismo: justamente lo contrario de lo normal. Eso explica en parte por qué en América Latina no hay quien no piense en ser Doctor Universitario, justificando el título de un drama de Florencio Sánchez *M'hijo el doctor*. Desde esta perspectiva debemos considerar la deformación del criterio que

en materia educacional sufrimos todos. Los discursos y trabajos al respecto deben partir de este punto.

Es interesante, desde luego tratar de la forma como hasta hoy se ha desenvuelto la educación en el Perú. Mariátegui ha considerado de suma importancia los trabajos de Villarán y de Deustua y, sin duda, la tienen; pero, mucho más importante es considerar la realidad actual. Desde este punto de vista el discurso de Manuel Vicente Villarán sobre las profesiones liberales está hoy sobrepasando los hechos. Dado el crecimiento de las actividades del Estado prácticamente las profesiones liberales han dejado de existir. Los profesionistas hoy están al servicio de las grandes empresas o del Estado, de suerte que la libertad de trabajo, la independencia que se buscaba a través de dichas profesiones es sólo un propósito y un recuerdo, tenemos que empezar por lo que ocurre hoy.

Según las dudosas estadísticas que nos ofrece, el Perú tiene en la actualidad un caudal de seis millones de escolares y trescientos mil estudiantes universitarios distribuidos estos en 44 universidades. El porcentaje de deserción escolar es enorme; no baja del sesenta por ciento. El analfabetismo oficialmente está calculado en un 25 o/o al 30o/o. A esto se añade que en la propia capital, donde imperaba absolutamente el idioma castellano hoy con seis millones de habitantes representan estos alrededor de un 40 o/o que hablan quechua, aimara y un castellano mestizo de difícil entendimiento. Si comparamos con otros países el número de estudiantes universitarios sobrepasa la proporción entre la población alfabetizada y los estudiantes de universidad de otros países. Prácticamente es insignificante la proporción de estudiantes de escuelas técnicas y de mando intermedio. Mas aún, si en general por cada profesionista deben existir entre cuatro y seis auxiliares de mando medio, en el Perú ocurre al contrario, que por cada especialista de mando medio hay cuatro o más profesionistas. Esta con-

PASA A LA PAG. 48



VIENE DE LA PAG. 45

tradición refleja un indeseable desajuste cultural, contra el cual debemos reaccionar.

De otro lado, en la escala general conviene anotar el abismo existente entre la educación secundaria, y la universitaria así como la total ausencia de estudio de idiomas extranjeros vivos y la debilidad de los que corresponden a la educación moral y cívica. En cambio no se advierte ningún progreso en la instrucción práctica sobre actividades agrarias ni sobre ciencias físicas y naturales; mucho menos sobre ejercicios espirituales, relacionados de algún modo con la religión.

Pienso que este bosquejo de diferencias no pueden seguir adelante sin recoger previamente lo que podríamos llamar el saldo deficitario de la educación nacional de hoy, lo que nos permitiría, revirtiendo la marcha lógica, pasar de los hechos a los principios, de los resultados a sus causas.

Parece indudable que el estilo de educación es hoy bajamente pragmático y actualista con merma del alto nivel de lo práctico y de la ausencia de principios. La llamada "Educación para el Trabajo" que lanzó John Dewey, tiene una pobre aplicación entre nosotros; confunde el trabajo con actividad básica, con el menester manual de nivel primario, y pierde sentido al confundir los grandes temas de la actualidad con episodios subalternos ligados a la pasajera política local. Tal suceso ha sido y es más visible a partir de la llamada Reforma Educativa de 1969-1970, sobre la cual basta inspeccionar los textos escolares y los prontuarios o test elaborados más con fines de propaganda política menuda que con el objeto de levantar el espíritu, los conocimientos y la orientación del alumno. Semejante desequilibrio se ha entrecruzado en marchas y contramarchas de la escuela a la universidad y de la universidad a la escuela. Todo lo conseguido por la Reforma Universitaria de 1918 y 1945 está perdido por el momento y todo lo obtenido por el esfuerzo educativo de grandes maestros como Poiry, Encinas, Infante, Bouroncle, ha sido borrado por una demagogia ecológica, inspirada en un supuesto marxismo que nada tiene que ver con la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Repito: de un supuesto marxismo ya que, con el avance de la ciencia y de la tecnología los fundamentos mismos del cientificismo marxista han dejado de ser ciencia para convertirse también en utopía. Todo ello requiere un análisis particular aun cuando no se disponga de comprobaciones efectivas ni de estadísticas dignas de crédito, deficiencia notoria que, sin embargo, no nos priva de comprobaciones fehacientes y nítidas.

Anexo Nº 11

Columna Nº11: Encuentro con la realidad: la difícil decisión (1986)



33.- La difícil decisión

CONSIDERO reiteradamente que la Secundaria es indispensable a todo ser humano: las dificultades empiezan después. Terminando la secundaria, doscientos o trescientos postulantes quieren cubrir las treinta o cuarenta vacantes que hay en las Universidades. Naturalmente los que no consiguen el ingreso se desalientan, se exasperan, dan paso a la violencia o se dedican al vicio. Si hubiese un ciclo efectivo de educación superior que no fuese universitario las cosas cambiarían. Reitero mi convicción que los Colegios Regionales y las Escuelas Técnicas sin mengua del humanismo fundamental pueden ser la solución para este salto en el vacío, no sólo como una etapa intermedia sino como un fin en sí mismas. Las llamadas Académias constituyen un inevitable escape en busca del lucro personal y de una preparación mecánica en pos de una meta al parecer humanista. Sostengo la necesidad de dar contenido propio a esta etapa, rechazando las llamadas ESEPS que fueron un remedo abominable de los colegios Regionales.

En la Argentina actualmente se ha suprimido el examen de ingreso a la Universidad y se empieza por un año de Estudios Generales con vista a duplicarlo. Según los datos que recogí hace pocas semanas en la propia fuente, la aglomeración sobre las Universidades ha aumentado aunque no en la proporción que se creía. A mi juicio si ese escalón o nexo entre la Secundaria y la Universidad deja de ser una escuela de estudios Generales con una duración no menor de dos años carece de objeto. Se dirá que con ello se encarece la educación; repito: la educación no tiene precio y un graduado universitario es, con términos del picaresco historiador italiano Pitagorini, un "mamífero de lujo".

Supuesto ese esquema, el alumno entraría a la Escuela Profesional uni-

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Encuentro con la realidad

versitaria a los veinte años, después de catorce previos y tendría que seguir estudios profesionales entre cinco y siete años más. Un abogado que se recibiera a los 25 años, lo hace a una edad de indudable temprana madurez, y un médico que lo haga a los 27, con dos o tres años de práctica comprendida, constituye una garantía para la sociedad.

Desde luego, las universidades deben ser jerarquizadas. No todas están en capacidad de otorgar grados doctorales ni de auspiciar etapas de posgrado. En los Estados Unidos, donde

Universidad que no cuenta con por lo menos cien libros por cada alumno, con laboratorios y gimnasios adecuados y con un plantel de profesores que no excedan de uno por cada treinta alumnos, no tiene derecho a llamarse Universidad. Sostengo que el profesorado es una carrera tan importante que a ella no se puede acceder sino por doble concurso de méritos y examen oral y escrito, y que la capacidad de cada profesor debe ser evaluada cada cierto número de años, quizá cada decenio a efecto no de arrebatarse sus derechos adquiridos sino de señalar las



existen tantas universidades y tan variadas, hay diez llamadas la "Ivy Universities", es decir, las universidades que tienen enredaderas o sea que tienen solera, y ellas son si no me equivoco: Princetown, Harvard, Yale, Columbia, Chicago, Dartmouth, North Carolina, California, Pennsylvania y se me queda la última en duda. Si las cuatro "universidades" que existen en el Perú se jerarquizaran más de media docena. Estimo que esta dura tarea hay que llevarla a cabo en honor de la educación superior. Pienso además que una

deficiencias en que haya incurrido para que las corrija o supere.

El contenido de los syllabus es hoy francamente antiuniversitario. Por ser pragmáticos hemos perdido de vista la auténtica cultura y las normas de una ética profesional y cívica. La reducción del curso de Derecho Romano y la desaparición de Filosofía del Derecho y ahora Historia del Derecho Peruano por una parte, de cursos de Etimologías profesionales, Historia de la Medicina Peruana, Medicina Popular y el abandono del sentido del "patron" de cátedra y del médico general o clínico.

VIENE DE LA PAG. 36

nico, no sólo desvirtúan una profesión sino que aumentan su deshumanización. La ausencia de cursos de Psicología colectiva, Historia económica, Teorías económicas en otro sector y así sucesivamente debe ser reexaminada y comparados los resultados de hoy con los de ayer.

Si no existen asociaciones de graduados y no se las estimula por lo cual se podría contrarrestar con la presencia de los Colegios Profesionales sin los cuales sería absurdo hablar de espíritu universitario, de continuidad universitaria, de nacionalismo de realidad, etc.

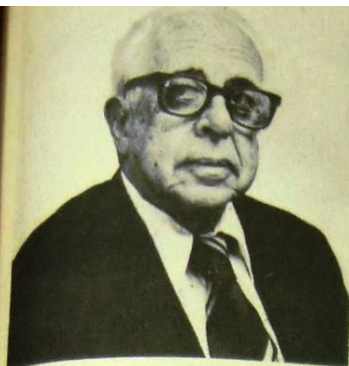
A su turno hay que acabar con el estudiante profesional que convierte a la Universidad en refugio de vagos. La Universidad de La Habana fue un caso típico al respecto. Había allí alumnos que se matriculaban año tras año durante veinte, como ocurrió con uno de los líderes más dinámicos de la política cubana, que tomó parte en la guerra civil española y que fue fusilado más tarde por el régimen de Castro.

Entre nosotros hay nombres que figuran en los Registros Universitarios por décadas. En casi todas las Universidades el estudiante que fracasa más de dos o tres veces en un mismo curso no continúa en la Universidad restándole un lugar a otro que bien pudiera dar mejores frutos. Aquí se ha dicho que eso es reaccionario: puede serlo o también ser ultrarrevolucionario; lo importante es que el maestro enseñe, superándose y que el alumno estudie para superarse. Uno de los problemas actuales, hay que decirlo con franqueza, es el de la autonomía universitaria, entendiéndose como la consagración de un Estado dentro de un Estado. La Autonomía Universitaria que nuestra Constitución consagra a mi solicitud y propuesta, fue una defensa de la libertad de Cátedra y de la independencia de la Universidad frente a cualquier exceso autoritario del gobierno; pero no es, de ningún modo, la constitución de una isla en la que se trabaje contra la estructura del Estado que la sostiene y subsidia y convierta a los estudiantes en enemigos de la Ley y sujetos de la violencia.

Por tanto hay que fijar con precisión estas cuestiones, teniendo presente que la Constitución reconoce a cada universidad su "autonomía dentro de la Ley".

Creemos que acerca de la Universidad queda mucho por decir, y volveremos, porque de allí parten muchos caminos al contenido y alcances de la Reforma Universitaria de 1918 para explicar la situación presente.

Anexo N° 12
Columna N°12: Visitas intelectuales (1987)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Visitas intelectuales

EN otro tiempo y no hace mucho, solían visitarnos constantemente artistas, escritores, científicos y políticos de todas partes del mundo. Las instituciones universitarias los invitaban, pagaban sus gastos de viaje, sus viáticos y los agasajaban, en el afán de aprender y de honrar. En realidad este hábito tan saludable comenzó en la Universidad de San Marcos en 1931. Entonces en colaboración con el rector Encinas, yo como jefe de Extensión Cultural recibí el apoyo indispensable para esto. En 1946, rector yo mismo, establecí un ir y venir de tan altos huéspedes con toda regularidad y en 1961 repetí la modesta hazaña.

Me parece que una enumeración incompleta de nuestros invitados basta para dar idea de lo que se hizo y de lo que no se hace.

Invitamos y disfrutamos del saber y la inteligencia de Stephen Duggan, director del Instituto Internacional de Educación; de Paul Morand, inspirándole parte del libro *Air Indien*; de Luis Jiménez de Azúa, el gran penalista español; de Héctor Luis Díaz, pianista argentino; de André Sigfried, el sociólogo francés, autor de *La crisis Británica del siglo XX*; América Latina, Panamá y Suez; etc.; de Dámaso Alonso, de Pedro Salinas y Jorge Guillén, los más grandes poetas españoles de la generación del tercer centenario de Góngora; Waldo Frank; John Dos Passos, Marcelo Ruiz Funes; León Felipe; Federico de Onís, gran crítico español; Alfredo Palacios, Gabriel del Mazo; Juan Mantovani, Frida Schultz de Mantovani; Ricardo Rojas; Pablo Neruda; Mariano La Torre; Germán Arciniegas, Alfredo Pareja Diez Canseco, el sabio Houssay, Premio Nobel de Medicina; Angel Guido; André Malraux, Lin Yutang; estupendo novelista y filósofo chino; Jaime Benítez, rector de la Universidad de Puerto Rico; Julián Huxley, director de la UNESCO; Jaime Torres Bodet, mejicano y también director de la UNESCO; Gabriel Navarro, crítico de arte ecuatoriano; Rogelio Sinam, narrador panameño; Nicolás Guillén, el poeta negrista de Cuba; Francisco Monte-

verde de México; Rafael Heliodoro Valle, hondureño-mejicano; y muchos otros.

San Marcos se convirtió en una verdadera academia en el viejo sentido de la palabra. Todo esto se hizo casi sin dinero, enhebrando esfuerzos e intenciones y nuestra juventud respondió muy bien. Al cabo de los años y sobre todo a partir de 1965, este intercambio de inteligencias se hizo áspero, no quiero omitir que en 1960 André Malraux fue impedido de hablar en San Marcos, delito que no pudo ni puede tener reparación y recuerdo que a Lin Yutang pretendieron impedirle que hablase y tuvimos que imponernos secundados por los jóvenes interesados en saber que, a Dios gracias, son más numerosos que los otros, aunque demasiado tímidos y a veces hasta cobardes.

De todo esto hablamos repetida y largamente en muchos de nuestros viajes, pero nada se hizo, felizmente desde hace unos cinco años hay entidades financieras y empresas que consideran como una faena propia la de impartir también cultura, con lo que, además, tienen el derecho a deducir de sus impuestos, la inversión que realizan en desparramar cultura.

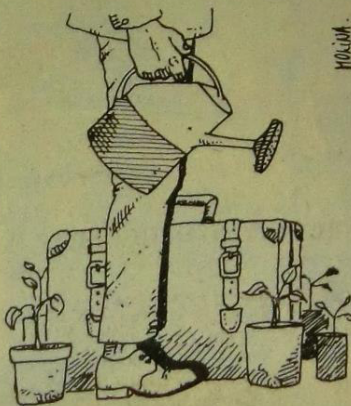
La semana pasada hemos tenido como huésped, gracias a la iniciativa del BANCO CONTINENTAL, a Leopoldo

do Zea, intelectual mejicano de subidos kilates y con capacidad comunicativa.

Zea que debe andar merodeando los setenta, conserva la agilidad mental y física de un joven. El empezó cerca de José Gaos, el filósofo español consagrado totalmente a México con un grupo de filósofos mejicanos entre ellos Uranga, que, después de sus primeros ensayos acometieron la empresa de analizar y expresar hasta donde fuese posible una simple cuestión doble y profunda: ¿Qué es el mejicano y qué es lo mejicano? Lo cual comporta el grave problema de la identidad. Zea, analista del positivismo extendió sus estudios a todo el continente. Yo lo escuché durante mis permanencias en México, dictar conferencias realmente sólidas, claras e iluminantes. Lo hemos escuchado ahora y no ha perdido esas calidades: enhorabuena.

Pero, lo más saltante de esta nota se dirige a destacar tres elementos: primero, la indiscutible importancia de un alto intercambio intelectual no sólo con latinoamericanos sino con todos los ciudadanos del mundo. Segundo, lo recomendable que es que las instituciones financieras e industriales en colaboración con los pueblos de América Latina dediquen una parte de sus ganancias a esta tarea, reembolsada en gran parte con la reducción de impuestos y tercero, la urgencia de entablar diálogos de esta índole con estudiantes y ciudadanos habilitados por su propio saber para esta clase de cruce de ideas. El Estado no tiene los medios necesarios hoy, para suplir tal necesidad; pero el Estado no puede esperar esa ayuda si se dedica a denigrar y sobrecargar a las empresas aludidas. Hemos vivido a espaldas del mundo cultivado durante los últimos veinte años; debemos ganar el tiempo perdido, refrescar nuestros conocimientos, renovar nuestras ideas y avanzar firmemente no en busca, sino al encuentro de la identidad nacional, parte fundamental en la integridad continental.

Que así como ha venido Zea vengan otros tan pronto y en la proporción que el país reclama: será una obra de auténtico servicio nacional.



Anexo N° 13
Columna N°13: ¿Qué hacemos con las universidades? (1988)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

¿Qué hacemos con las universidades?

DESDE hace unos 25 años las universidades han comenzado a disputarse en el Perú en número y representatividad con los Concejos Provinciales. Y así como cada provincia posee su respectivo Concejo Municipal, además de los distritales, así hay provincias que manejan más de una universidad. ¿Corresponde esto a las necesidades culturales, educativas y técnicas del país?

Evidentemente, no. Hay en ello un tangible descompensamiento. Ello es resultado de la mala orientación de la escuela y de quienes tienen su responsabilidad directriz.

Somos una nación patas arriba: empezamos nuestra pirámide por la cúspide y la terminamos en la base. Primero damos la flor y luego la raíz. Nuestro primer contacto educativo empezó con las universidades: Reales y Pontificias. Las escuelas vendrían arañando la tierra. Como dato cronológico: la Universidad Mayor de San Marcos se fundó en 1551, la Primera Escuela Normal sólo en 1905, es decir 354 años después. Conviene tener presente tales datos.

Cierto que en Europa sucedió algo parecido. La primera enseñanza dependía de organizaciones parroquiales y gremiales, en tanto que el de las universidades surgió de los jóvenes acaudalados y curiosos que anhelaban saber, y por eso pagaban directamente a los monjes profesores a su alcance.

Desde luego la circunstancia anterior ha influido poderosamente en el ritmo social conexo al de la educación mas no es lo más determinante.

La Universidad, ciertamente, sigue en gran parte las tendencias científicas, humanísticas y sociológicas de su época, pero siempre se adelanta un tanto y, a la vez, guarda piezas de la tradición más poderosa.

Teológica en sus comienzos cuando todo se explicaba por Dios y la Providencia, adquirió un rico contenido filosófico; con la Enciclopedia se tornó positivista y científicista (todavía no científica) con el positivismo comtiano y spenceriano; se habla del socialismo y sociabilidad después de la

Gran Guerra y se confunde con la tecnología, perdiendo su propio contenido.

En medio de tales variantes, mantiene rasgos permanentes y comunes: libertad de opinión y de identidad, autonomía docente y administrativa.

¿Hay en nuestras Universidades lo dicho, o sea los tres rasgos característicos mencionados?

Examinemos la cuestión: si en la universidad no se admiten todas las ideas e ideologías y se pretende que sólo impere una vigente, ese centro de estudios ya deja de ser universidad (universita y universidad), para convertirse en una escuela dogmática, exenta de la libertad básica de toda universidad, un ente y sectario: ya no científico, ni universitario. Si la autonomía es usada para acentuar sólo una interpretación del mundo con exclusión de las demás, la autonomía deja de existir y en su lugar aparece un materialismo absorbente y se convierte en alienación.

Si los estudiantes son amenazados físicamente y son obligados a seguir una tendencia o doctrina, refrenarán en la búsqueda de la verdad y el fervor místico, que son característicos de la juventud.

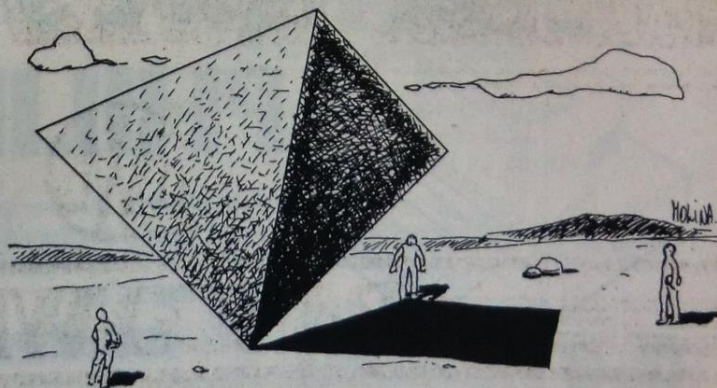
Extendamos las respuestas anterior-

res a un ámbito realista. La universidad medieval a pesar de su teologismo, tuvo variedad de tendencias, tales como el tomismo, la doctrina de Dunns Scotts, la doctrina del eximio Suárez, la de San Jerónimo fue proyectador de varias tesis filosóficas: jamás de una sola.

El kantismo y el hegelianismo después del auge cartesiano, se dividieron las predilecciones de los universitarios. Bergson, Heidegger y Husserl, son luminarias en el firmamento filosófico universitario. Pasteur, Freud, recibieron adhesiones plurales de los estudiosos. Cuando, al cabo de setenta años de enriquecimiento filosófico se hace presente el marxismo, sus seguidores se constituyen en airados guardias de corps y no permiten el cotejo o coexistencia con otras tesis sociales y económicas.

Tratando de la autonomía, que nuestra Constitución reconoce a "cada universidad" siempre "dentro de la Ley", la confunden con una extraterritorialidad intransigente y castigante olvidando que el dominio de un territorio para albergar a la autonomía universitaria debe ceñirse a la ley de la Nación y es del Estado, dentro de

PASA A LA PAG. SIGUIENTE



VIENE DE LA PAG. ANTERIOR

cuyo territorio soberano se nalla el territorio reservado para ejercer la autonomía universitaria.

Una universidad, es sobre todas las cosas, un centro de investigación, de aprendizaje, de reflexión plural. Es decir, que considera todas las doctrinas, ideologías y sistemas. Cuando, como ocurre entre nosotros, algunas universidades que paga el Estado se dedican a tener sólo profesores marxistas o paramarxistas y la orientación de los estudios es marxista o paramarxista, se convierte en un centro de estudios unilaterales; deja de ser universidad. Es cierto que en cada universidad puede haber una tendencia preponderante pero al alumno se le brinda la oportunidad de examinarlas todas. Cuando yo era estudiante de Letras, mi profesor de Filosofía era bergsoniano, mi profesor de Sociología era spenceriano y positivista; mi profesor de Historia no tenía predilección alguna y enseñaba todas las escuelas con objetividad; mi profesor de Historia del Perú era un cultivador de los hechos y en cuanto a Sociología, había seguido el camino de Lester Ward; los de Literatura eran esteticistas puros.

Esto no quiere decir que nos hicieran un puchero en la cabeza, nos dejaban optar por una o varias tendencias. Eramos libres y ellos también.

La autonomía universitaria que practicábamos era esa. Cada profesor

tenía su propio criterio y enseñaba según su propio métodos. Pero el contacto entre profesor y alumno era permanente y nuestros trabajos escritos sufrían la corrección personal del profesor correspondiente, no sólo en la materia del trabajo, sino también en su redacción y ortografía. Los partidos políticos, como tales, estaban desterrados de la Universidad. Cada universitario tenía la filiación que le complacía e igual los profesores. En Letras teníamos, por ejemplo, a Deustua y a Salazar que eran civilistas clásicos; a Flores y Maguina, que eran leguistas, a Wiese, que era agnóstico; a Iberico y Borja que se preocupaban por las nuevas ideas; todo esto entre los años 17 y 19, hace 70 años. No se admitía la idea de una universidad masificada, pues se consideraba la masificación como una caricatura de la Universidad. En eso coincidimos hasta hoy con las mejores universidades de Inglaterra, Estados Unidos, la Unión Soviética y Alemania.

La extraterritorialidad no requería examen, pues no era necesario tomarla en cuenta. En marzo de 1921, mientras Víctor Andrés Belaunde dictaba una conferencia en el Patio de Derecho de San Marcos, dirigida contra el gobierno de Leguía, hubo una súbita infiltración armada de elementos gubernistas y se trabó una lucha cuerpo a cuerpo en el patio indicado. Esa misma noche un numeroso grupo de profes-

res sanmarquinos se reunía en el tercer piso del Club Nacional y declaraba en receso a San Marcos por falta de garantías. El receso duró un año y en ese año murió inesperadamente el Rector Javier Prado. El año 22 reabrimos la Universidad y se eligió Rector a Villarín. En los sucesos del 23 de mayo la Universidad San Marcos mantuvo su plena libertad sin ayuda de nadie, alimentada sólo por la Ley.

Estos casos no guardan relación con la universidad de hoy. Tampoco tiene relación el medio ambiente de hoy con el de ese entonces. Ciertamente lo sabio y conveniente es adaptar las instituciones a los medios en que se desenvuelven, y ajustar los ambientes a las instituciones que los representan. Esto no se ha hecho en forma alguna y hay que empezarlo a hacer con prisa y sin reposo.

La masificación y unilateralización de las universidades es precisamente lo contrario de éstas; por tanto hay que planear instituciones sustitutorias y cooperadoras de la universidad en rangos y a nivel adecuado. Es lo que nos propusimos con los Colegios Regionales en 1963-1965.

La mala copia de ellos que trataron de hacer las ESEPS, durante el velscato, desfiguraron el ambiente de mandos medios y arrojaron sobre la universidad, las deficiencias de ésta. Sería preciso discutir este asunto con mayor espacio y mayor calma. ■

Anexo N° 14
Columna N°14: Universidades (1989)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Universidades

DENTRO de pocas semanas se reunirá en Lima la Asamblea de la Unión de Universidades Latinoamericanas (UDUAL) con el objeto de comparar ideas, tareas y discutir actividades próximas y modo de relacionar la cultura latinoamericana con la vida social. Pienso que es una buena oportunidad para que nuestras universidades presenten, discutan y obtengan frutos perdurables. Si no me equivoco la última asamblea de la UDUAL que se realizó en Lima fue en la década de 1960, creo que en 1967. Y recuerdo que tuve el honor de ser entonces elegido presidente de la institución por dos años, que no cumplí por que sobrevino la algarada castrense del general Velasco y renuncié a la Universidad de San Marcos y, por consiguiente, a la Presidencia de la UDUAL.

La UDUAL es sin duda la obra predilecta del Dr. Carlos Martínez Durán, entonces rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Martínez que era médico, pero un médico humanista y humano, había publicado entre otras cosas, una historia de la Universidad de San Carlos. Lo conocí en Guatemala el año 46 y estubo en Lima el 47. El 49, ya exiliado, regresé a Guatemala como profesor visitante y Martínez Durán que viajó a París dejó a mi cargo todo lo concerniente a la organización de la primera asamblea de la futura UDUAL. Trabajé intensamente y publiqué un libro conteniendo las normas estructurales de casi todas las universidades de América Latina. El editor fue la Universidad de San Carlos. Estábamos en los últimos toques de la primera asamblea cuando los cambios políticos en Guatemala me hicieron imprescindible salir de aquel país, en donde gobernaba mi grande y viejo amigo Juan José Arévalo y donde había encontrado, de nuevo, el ambiente cultural a que me había acostumbrado. La UDUAL se fundó en la segunda mitad de 1940. Concurrí a la asamblea de Chile en 1953, como representante de Puerto Rico. A la de Bogotá y a la de Buenos Aires, ya

representando a San Marcos. No recuerdo más pormenores sino que a la de Chile concurrieron Marcel Bataillon y Ferdinand Braudel, este último autor del estupendo estudio *El Mediterráneo*.

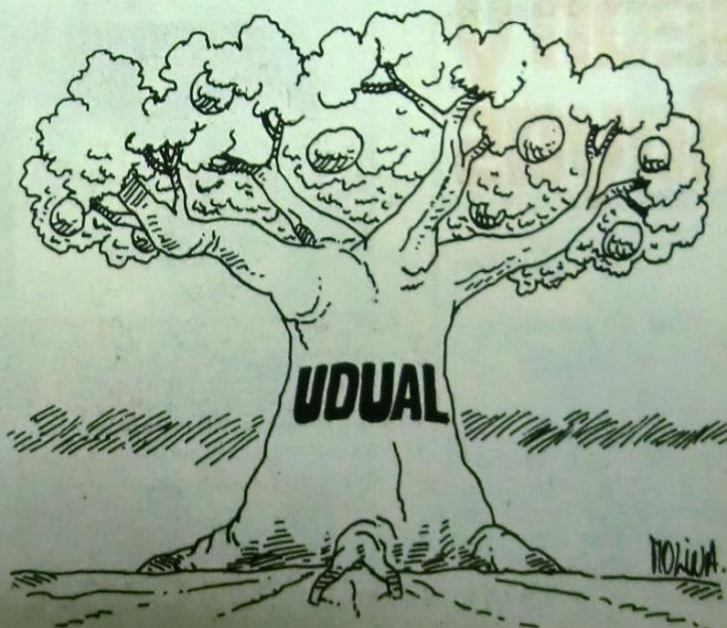
La UDUAL es una institución abierta y múltiple. Tiene su sede en México, en la Universidad Nacional Autónoma. Su primer Secretario General, ya fallecido, fue el Dr. Efrén del Pozo, un mexicano. A la UDUAL pertenecen prácticamente todas las universidades de América Latina; y, en ella, tienen representación tanto las universidades nacionales como las privadas y entre las privadas, el grupo más fuerte es el de las universidades católicas. El padre Mac Gregor ex Rector de la Católica de Lima ha presidido la UDUAL.

La UDUAL posee un archivo im-

presionante sobre la vida universitaria y ha publicado sendos volúmenes sobre los programas de las universidades, el número y especialidades de los alumnos, los syllabus de cada uno, proyectos de reformas, etc. Además, edita una revista titulada justamente UDUAL. Es el vínculo más efectivo, más dinámico entre las universidades latinoamericanas y las del resto del mundo. En el seno de la UDUAL se han predicado foros y debates sobre importantes materias culturales y sociales. Sus miembros han escuchado excelentes conferencias de los mejores profesores e investigadores del mundo. Recuerdo que en Buenos Aires siendo Rector Rizzieri Frondizzi, tuvimos discusiones muy importantes.

La UDUAL ha tratado de que en su seno puedan desarrollarse todas las

PASA A LA PAG. 72



VIENE DE LA PAG. 41

ideas dentro de una tolerancia fundamental. Uno de sus miembros, ex Rector de la Universidad de Managua, era hasta hace poco delegado de su país ante la OEA. Sin embargo Puerto Rico es también miembro de la UDUAL. En estos tiempos en que existe y se extiende una lamentable discrepancia intolerante entre diversos modos de ver la vida y los grupos que sustentan tales modos, la realización de una nueva asamblea de la UDUAL plantea la posibilidad de reexaminar temas de interés no sólo subregional sino mundial.

Esta vez le ha tocado ser núcleo de la asamblea a la Universidad de Lima. Se trata de una universidad privada, de vida relativamente corta y en que no funciona a plenitud, algo inherente a la auténtica universidad, me refiero a la Facultad de Estudios Generales o Facultad de Humanidades o Facultad de Letras y Ciencias o sencillamente la antigua Facultad de Artes que comprendía los estudios humanísticos y puramente científicos. Creo que esta ausencia nos debe hacer reflexionar en lo que es la cultura y en lo que vale la contribución juvenil y universitaria a la causa de la integración del Continente. Conviene recordar que allá por 1907 es decir, hace 87 años, el Movimiento de Solidaridad Continental empezó en un congreso de estudiantes realizado en Montevideo, al que siguió el de Buenos Aires y el tercero tuvo por escenario, en 1912, a Lima. Fueron los estudiantes los que hicieron suya la idea de la integración, en 1920, partiendo del Congreso Nacional de Estudiantes del Cusco; y, fue en México en donde, el año de 1921, se llevó a cabo otra reunión estudiantil en la que estuvieron presentes si mal no recuerdo Raúl Porras, de Perú, Héctor Ripa Alberdi de Argentina, Pedro Henríquez Ureña de Santo Domingo; Daniel Cosío Villegas de México y no menciono a más porque acabaría omitiendo a algún nombre ilustre según van surgiendo en mi memoria los que dirigieron aquella asociación.

La Universidad de Lima tiene una gran responsabilidad con ocasión de esta nueva reunión de la UDUAL. Convendría que maestros y alumnos llegaran a algún acuerdo trascendental para utilizar los servicios y los valores de la UDUAL. Para mí la vida universitaria y escolar es lo más precioso de una nación. Fortalezcámosla y depurémosla entre todos; con los ojos fijos en el porvenir, dejando de lado todo contubernio pernicioso, todo rezago de rencor improductivo y toda merma de estudios de solidaridad y de esperanza. ■

Anexo N° 15
Columna N°15: Las Universidades... (1990)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Las Universidades...

EN el Perú, hasta 1917, sólo habían cuatro universidades: la Mayor de San Marcos y las tres menores de La Libertad, de Arequipa y de Cusco. También en 1917 se fundó la Universidad Católica, primera universidad privada que hubo en el Perú. En el medio siglo transcurrido desde entonces se han fundado cuarenta o más, sobre todo a partir de 1960. Lo cual quiere decir, dos cosas: primero, que el interés cultural de la juventud habría crecido mucho, y segundo, que los jóvenes no encontraban salida mejor para sus aspiraciones vitales, que obtener un título de una universidad. Ya, hacia 1905 ó 1906 el escritor uruguayo Florencio Sánchez, gran dramaturgo, había puesto en escena en Buenos Aires la comedia "M' hijo, el doctor" en la cual pone de manifiesto que para una familia de inmigrantes, de extracción modesta, su gloria era que el vástago fuese Doctor.

En países diferentes como sobre todo, en Alemania, Inglaterra, Francia, España y Estados Unidos el título de Doctor es casi como un título nobiliario del antiguo régimen. Y el de "Herr Profesor" de Alemania suena hasta hoy tan importante como el de Obispo, Embajador o Ministro.

Esta aspiración tiene sin duda dos motivaciones: la más corriente consiste en obtener un título para ganar más en la vida, o sea que es una aspiración materialista y la otra la de mayor tradición y rango, consiste en mejorar los conocimientos y el nivel cultural y espiritual a fin de comprender mejor la vida y servir mejor a la humanidad. Entre nosotros hasta mediados de los veinte, ser profesor de San Marcos, por ejemplo, era un título que muchos ambicionaban y muy pocos obtenían, y los catedráticos de entonces daban mayor importancia al rango que a la paga. Recuerdo que yo empecé recibiendo cien soles mensuales por una cátedra de tres horas de dictado y no menos de seis de preparación a la semana: ésta era nuestra situación normal hasta 1945. A partir de una fecha posterior, el concepto materialista de la Universidad se confundió con el orgullo regional y también con el

interés político, y aunque no contábamos en el país con un número de profesores universitarios adecuados, suplíamos esa deficiencia de cualquier modo y a menudo profesores de secundaria y en ciertos casos menos frecuentes aún de profesores de primaria, llenaron el vacío de algunas universidades nacionales.

Los estudiantes a su turno acudían a la Universidad por vocación, hasta 1920, es decir, hasta poco antes de la Reforma de 1919. Muchos estudiantes lucían con jactancia capas como los antiguos estudiantes de Salamanca; capas cuyos forros y cuyas becas lucían el color de la Facultad a que pertenecía el portador de ellas: azul para Derecho, rosado para Letras, verde (no recuerdo bien) para Teología o Medicina. Cuando se realizó en Lima el Tercer Congreso Panamericano de Estudiantes, que presidió Carlos Concha, las capas con forros de color eran un deslumbrante desfile de ambiciones y vocaciones.

Cierto que la Universidad mantenía una organización feudal, y que a ella accedían en el mayor número jóvenes de familias cómodamente instaladas en la vida bien fuesen de Lima o de provincia. En 1917 se inició un fuerte movimiento por dar a la Universidad mayor dinamismo y profundidad y también mayor democracia. Recuerdo una conferencia de Víctor Andrés Belaunde, en el local de la Federación de Estudiantes a su regreso de Montevideo trayendo el mensaje prerreformista de los estudiantes del Plata, que al año siguiente en Córdoba lanzaron el

histórico manifiesto del 18 de junio en que se planteó la Reforma Universitaria. A partir de entonces los conceptos sobre la Universidad variaron sustancialmente. Se creó la intervención estudiantil normalmente en el gobierno de la universidad; se dieron facilidades a los estudiantes pobres para que compartieran estudios y trabajo mediante la asistencia libre, y se crearon asignaturas y carreras de tipo actualista y nacionalista, que antes no habían figurado en el itinerario conceptual del docente de la universidad.

La Reforma Universitaria de 1919 fue un grito de liberación no sólo estudiantil sino político. La Universidad entró en un franco acercamiento a la sociedad y el concepto elitista o de selección social que imperaba se fue abriendo hacia una democratización que, en otro ámbito creó la Universidad Popular el año de 1921. A partir de aquella fecha la universidad principal, la de San Marcos, fundada en 1551 entró en un veloz proceso de ampliación y cambio, mejor caracterizado en la Ley 15550 de 1946, de la que fuimos líderes José Antonio Encinas, ex rector, desde el Senado y yo que sería inmediatamente Rector, desde Diputados. La historia de la universidad desde entonces y hasta 1970, es para mí la historia de mi propia vida.

La Universidad de San Marcos que sólo tenía en 1920 cuatro Facultades llegó a siete en 1945 y, a partir de 1946 contó con diez con la creación de las de Educación, Química y Medicina Veterinaria. De cuatro mil alumnos pasó rápidamente a ocho mil y en el proceso siguiente a pesar de disturbios y tropiezos, alcanzó a levantar su ciudad universitaria sin ayuda gubernativa. Entre 1960 y 1970 para entonces el alumnado había crecido a veinticinco mil, hoy ese alumnado llega a cincuenta mil, y el total de alumnos universitarios en el Perú se acerca al medio millón, incluyendo los de universidades públicas y privadas. ¿Qué ha ocurrido durante ese lapso en la Universidad del Perú? Creo que se puede sintetizar en lo dicho en los primeros párra-



PASA A LA PAG. 57

Sánchez...

VIENE DE LA PAG. 39

fos de este artículo. Un aluvión de expectativas materiales, ansias de un diploma, un reestricto número de ansias de cultura efectiva; la evolución lenta pero efectiva del idealismo profesional a un materialismo propicio al sindicato, la incorporación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, y, rompiendo el esquema clásico de los tres elementos de la Universidad, la incorporación de un cuarto factor, los trabajadores, cuya tendencia sindical ha pesado y pesa en los otros elementos de la universidad; profesores, estudiantes y graduados.

Desde luego el avance científico y técnico desgraciadamente a expensas del humanista, que es la columna vertebral de toda universidad ha sido causa de un aumento considerable en los gastos de la universidad con lo que éstas han tratado de corresponder al nuevo principio de que la institución debe servir para el desarrollo.

Yo no estoy de acuerdo con esto porque, al revés, creo que el desarrollo debe servir a la universidad y viceversa; pero los hechos son así. Por otro lado, con el objeto de modernizar y extender la universidad se han ampliado servicios sociales muy onerosos. Entiendo que algunas tarifas de servicios como los de alimentación, no han alterado los precios de hace cuarenta años pero, sí, las exigencias de la actualidad, con lo cual se ha llegado a impases verdaderamente lamentables.

El hecho es que la nación no ha ofrecido a los jóvenes otras posibilidades de afirmar su posición en la vida que teniendo un título universitario. No se han creado ni robustecido los institutos y elementos técnicos que en otros países ofrecen salidas lógicas y ventajosas para la presión juvenil. Aquí como un embudo se ha instituido el canal universitario considerándolo como única salida para esa presión. Esto aumenta la responsabilidad de la nación y el Estado con respecto a la universidad.

En 1960 se intentó en San Marcos mediante una comisión de especialistas norteamericanos fijar lo que podríamos llamar el precio o cuota universitaria, si mal no recuerdo, en aquel tiempo entre 1940 y 1950, entonces se fijó que el promedio del costo de un alumno era la hoy ridícula suma de diez mil soles anuales aunque se fijó una cuota mayor para los estudiantes de Ciencias que para los de Letras. Evidente así como se dice que cuando nace un niño trae (o traía) un pan bajo el brazo, cuando se crea una universidad y se la regula hay que saber cuanto cuesta cada alumno según su especialidad,

PASA A LA PAG. 81

Sánchez...

VIENE DE LA PAG. 57

englobando en el costo los gastos de materiales, los servicios sociales, el pago del profesorado, el de los trabajadores auxiliares, los deportes, en fin todo lo que cuenta un estudiante regular y que representa un apoyo cierto para el desarrollo nacional. Recuerdo muy bien que allá por 1960, leí un estudio sobre el particular en una revista norteamericana y simplificando precios se llegaba a la siguiente conclusión, repito en números simple y llanamente significativos. Un hombre con educación primaria o de escuela elemental sólo producía de mil a mil quinientos dólares al año, un hombre con educación secundaria de dos mil a dos mil quinientos dólares y un hombre con educación universitaria producía de cuatro mil a cuatro mil quinientos dólares, lo que hacía evidente que a mayor cultura mayor producción y que por tanto no sólo el individuo y la sociedad ganaban con el mayor número y mejor calidad de sus universidades. ¿Ha ocurrido esto entre nosotros?. Sin duda que no. Si es cierto que en 1968 tuvimos una intensa y vasta transformación universitaria en Francia, y en los Estados Unidos principalmente, no es menos cierto que algunos de los planes que se forjaron entonces para remediar el desconcierto estudiantil, entre ellos el Plan Pompidou no tuvieron el resultado que se esperaba de ellos, pero es otro hecho, que los Estados y la sociedad en general fijaron

más su atención en las universidades por cuanto de ellas podían surgir movimientos insurreccionales de descontento y hasta de violencia como pudo ocurrir en la de París con motivo del problema de Argelia, y como ocurrió en varias de Estados Unidos con motivo de la cuestión de la raza de color, como ocurrió en la de Argentina con la presencia del alud de inmigraciones a partir de 1880 y de la aparición de una gran nueva inquietud social en 1946, y como ocurrió en la China, con la Revolución cultural maoísta que produjo los estallidos de violencia que tuvieron tanto eco entre nosotros. En esos días de 1965-70, los estudiantes peruanos, como los de algunos otros países vivían bajo el signo de las tres "M" (Marx-Marcusse y Mao) que fue el germen de la violencia después transformada en terrorismo.

Pienso que esta última advertencia como las otras anteriores no ha sido tomada en cuenta por nuestros estadistas y hombres de gobierno, ni tampoco el contenido mismo de la educación universitaria ni la relación profesor-estudiante, ni tampoco la de enseñanza-aprendizaje, ni por último la de Estado-juventud. El fracaso de la universidad en estos momentos representaría, por eso, medio millón de jóvenes sin rumbo y sin trabajo, veinte mil profesionales ansiosos de realizar sus sueños académicos sin reparar si los medios pudiesen ser de paz o de violencia. Una inmensa charca de inquietud, zozobra, desocupación y peligrosa protesta. ¿Se va a consentir que esto o algo parecido ocurra?. La respuesta no es, ni puede ser burocrática, tiene que ser positiva, pronta y dinámica; lo requieren el presente y el futuro del Perú.

Anexo N° 16
Columna N°16: De nuevo la Universidad (1990)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

De Nuevo la Universidad

EL Presidente de la República, ingeniero Alberto Fujimori, fue rector de la Universidad Nacional Agraria en la que era docente hacía tiempo; y, en calidad de rector, presidió la Asamblea de Rectores de las Universidades del Perú. Por consiguiente, es un hombre que conoce los problemas universitarios y con el cual se puede dialogar al respecto. La universidad en general tuvo muchas veces relación directa con los más importantes políticos peruanos. Don Francisco García Calderón fue rector de San Marcos por tres veces en el siglo pasado, después de haber sido presidente fugaz de la nación y presidente cautivo en Chile en 1881 y 1883. Don José Pardo y Barreda era catedrático de San Marcos, cuando lo eligieron Presidente en 1904; y fue elegido rector de la misma universidad para presentarse nuevamente como candidato a la presidencia en 1915, año en que principia su segundo período presidencial. Manuel Prado, fue decano de la Facultad de Ciencias de San Marcos y profesor de la Escuela de Ingenieros. Fernando Belaunde Terry antes de ser Presidente fue decano de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Ingeniería y catedrático de la misma. José Luis Bustamante y Rivero fue antes que embajador, catedrático de la Universidad de Arequipa y luego Presidente de la República. Quiere decir que la Universidad y la Presidencia de la República, es decir el poder cultural y el poder político han caminado juntos, aunque sin entenderse.

Yo publiqué en 1961 un librito titulado *La Universidad no es una isla*, concepto en que me ratifico. Por eso enuncié antes de entonces en 1945, y en 1961 algunas medidas de las cuales un 50% fue cumplido; y el resto, el más importante, desechado por la acción subversiva de algunos grupos de alumnos y algunos sectores profesoraes. La ley de 1946 y la ley de 1960 sobre la Universidad debieran ser comparadas antes de apelar a la ley vigente desde 1983 ó 84. He dicho, y me ratifico, que la Universidad, si bien debe estar vin-

culada como causa y efecto al desarrollo nacional, es inevitablemente una institución profunda y selectiva: la masificación de la Universidad implica la negación de sus fines. Aunque la demagogia vigente afirme lo contrario. Una universidad de más de treinta mil alumnos requiere una administración especial. He dicho siempre que el presupuesto de una universidad debe estar relacionado con el número de alumnos que pueden admitir sus claustros, que pueden dirigir sus profesores y que caben dentro del esquema de servicios específicos; que representa la acción de una universidad. Cuando alguien apunta que fijar una relación entre el costo por alumno puede producir el aumento del número de éstos, no ha entendido el asunto. Primero se establece la capacidad docente y financiera de la universidad y ésta se distribuye entre el número de alumnos, docentes y trabajadores, que no pueden exceder la cifra general fijada para la institución. En tal manejo no sólo intervienen los profesores y los administradores, sino también los graduados que, en nuestra universidad, representan teóricamente uno de

los tres estamentos de la entidad, pero que en la práctica no representan nada, porque nunca se han agrupado creativamente y nunca se ha exigido al graduado que reembolse algo a lo que la sociedad y el Estado ha invertido para hacerlo profesional. En casi todas las universidades que se llaman tales, los graduados significan un cuerpo solidario de cooperación y ayuda permanentes a la institución que les dio el ser intelectual y profesional bajo cuyo amparo subsisten. Nuestros graduados se olvidan de su Alma Máter apenas reciben su diploma. Una de dos, o no son dignos de la institución que les dio personalidad para vivir, o la institución no ha sabido imprimir su sello en quienes pasaron lo mejor de su juventud en sus claustros o sus aulas. Pienso que este problema de los graduados es vital para el desarrollo y la eficacia de la universidad. Hay muchas otras facetas, una de ellas la indispensable existencia de los Estudios Generales que representan la base humanista sobre la cual descansan primero las ciencias y después la técnica. Los Estudios Generales producen

PASA A LA PAG. 48



Sánchez...

VIENE DE LA PAG. 43

hombres; la ciencia produce creadores e investigadores; y, la técnica, lanza especialistas en el manejo directo de elementos de producción. Aquí, desde 1960, ha ido creciendo una tendencia torpe y negativa contra los Estudios Generales. Desde 1902 hasta 1968 las Facultades de Letras y de Ciencias realizaban la tarea de conducir al hombre por los caminos que la humanidad impone antes de dividirse por sectores del saber. La restauración plena de los Estudios Generales no puede retardarse ni retorcerse como ha estado ocurriendo últimamente.

¿A qué llamo retorcerse? Pues a algo muy simple y perverso. A dictar cursos unilaterales que producen también la unilateralidad mental y conducen inevitablemente al maniqueísmo y a la intolerancia. La Uni-



versidad debe estar abierta real y simultáneamente a todos los credos, escuelas y tendencias filosóficas y científicas, entre las cuales el estudiante escoge su camino. Si el estudiante no escoge y le imponen una camisa de fuerza intelectual nunca será un hombre plenamente útil a su sociedad. Yo recuerdo que en 1931, el rector Encinas permitió que el curso de Economía Política en la Facultad de Ciencias Económicas fuese simultáneamente dictado por tres profesores de diversas tendencias, Carlos Manuel Cox, que era un aprista; Budocio Rabines que era un comunista y no recuerdo quién otro que era un conservador. El alumno escuchaba, comparaba y escogía: eso es una universidad.

Por último si comparamos los cuadros de deserción, comenzando por la tesis del profesor Cipriano Angles, fallido hace poco, es fácil comprobar cómo desciende en una pirámide invertida el número de matriculados en primaria hasta llegar a la cúspide universitaria. Esa deserción obedece no solamente a causas económicas sino también a la falta de intereses porque

no se lo promueve desde las esferas docentes, lo cual nos lleva directamente a otro problema: carecemos de docentes en el nivel debido. Un profesor universitario tiene una formación y una técnica totalmente distinta a la de un profesor secundario y éste también la tiene con un profesor primario. De los millares de profesores universitarios que dictan clase en nuestra universidad, temo que no más de un 30% de ellos tenga una formación adecuada para tal objeto.

El problema universitario no es, como los asuntos políticos o sindicales, fácil ni simple. Durante los últimos sesenta años me atrevería a decir que entre 1918 y 1968, nuestras universidades y especialmente la de San Marcos y la Católica realizaron esfuerzos verdaderamente heroicos por mantenerse a la altura de las exigencias universales que pesan sobre nuestra sociedad.

Ultimamente, quiero decirlo, estuve en la Universidad de nuestro gran padre San Agustín, de Arequipa, y recibí la gran sorpresa de verla totalmente reformada en la dirección de un centro universitario verdadero. Hallé muchos otros problemas y uno de ellos, de los más controvertidos, es el que se refiere a la autonomía universitaria. Para la gran masa, autonomía quiere ser igual a extraterritorialidad, y eso no es así. La autonomía tiene por objeto que el saber universitario se mantenga inmune a las presiones interesadas, sean políticas, económicas, o de otro tipo, sin que por eso ignoren el contorno dentro del cual viven; la extraterritorialidad es un ingrediente ocasional y estratégico de la autonomía pero no puede confundirse con ella. La autonomía reside sobre todo en el saber, y en el enseñar, en el discutir, en el disfrutar de los servicios colaterales del saber, en mantener la independencia de la institución y de sus miembros como tales, en distribuir su economía dentro de los lineamientos anteriores. ¿Nos damos cuenta de esto? Ojalá tuviésemos una respuesta afirmativa. Después de tanto batallar felizmente con algunos frutos, quisiéramos tener la certeza de que las universidades del Perú rectificando yerros, decidan ser lo que deben ser sin concesiones al ministro, al secretario del partido, al capataz local; pensando sólo en el nombre como tal. La Universidad cuando nació en Bolonia y en Padua se llamó así porque los estudiantes se dividían por naciones y se reunían esas naciones en un ente que se llamaba universitas. Retengo la expresión porque las figuras de Erasmo, Luis Vives, Pico della Mirandola, Abelardo me invitan a seguir escribiendo, pero ya es suficiente lo dicho y además tales nombres lo encorren a uno hasta hacerlo enano y hay que darles gracias porque así nos invitan a crecer, aunque nunca a acercarnos a su altura.

Anexo N° 17
Columna N° 17: Gratuidad en San Marcos (1993)

Guaderno de Bitácora

Por **LUIS ALBERTO SANCHEZ**

Gratuidad en San Marcos

EN 1961 la corriente por la gratuidad de la enseñanza, es decir, por la popularización de la educación era incontenible. Todos los jóvenes querían tener igual oportunidad para destacarse profesionalmente y tenían razón. Yo era entonces Rector de San Marcos y dicté la resolución para esa gratuidad, sin esperar ley alguna: la ley vino después. En realidad los estudiantes de San Marcos pagaban en total el 1.5% del presupuesto de la universidad y sustituir esa cifra no era difícil. La sustituí. La ley vino poco después y desde entonces la gratuidad comprendía a primaria, secundaria, técnica y profesional. No es cierto que ello causara un grave perjuicio económico a la universidad. En cambio, abrió las puertas a mucho joven de procedencia social modesta cuyas tesis forman parte ya del acervo cultural de la Nación. No quiero citar nombres, pero son de fácil enunciación. Se quiere ahora acudir a un ardid más metafísico que legal: educación gratuita se realizaría sólo en los planteles oficiales, lo cual encierra una estrategia maliciosa, porque al mismo tiempo se dice que se privatizaría la mayor parte de los planteles. Ergo: siendo privados no tienen obligación de ser gratuitos.

De otra parte, si bien es cierto que se ha masificado la educación universitaria, subiendo por ejemplo la población estudiantil de San Marcos de veinticinco mil a cuarenta y cinco mil alumnos, no es menos cierto que en esta cifra van comprendidos los que repiten año tras año cursos para seguir siendo alumnos de San Marcos. Se trata, por consiguiente, de una rectificación a fondo, la que se llama una reforma, que no consiste en abrir nuevas aulas vacías y en aumentar cursos huérfanos ni en regalar computadoras, sino en dar

otra orientación a la enseñanza y otro contenido a los currículos (pongo la palabra currículo en masculino plural que es lo castellano y abandono el uso del latín) todo esto implica un serio esfuerzo para ganar más profesionales y técnicos en favor de la cultura del país.

Otra cosa que conviene anotar es que sigue aumentando la población de estudiantes de Derecho más que otras, lo cual obliga a poner límites de alguna forma, a fin de que el avance cultural sea uniforme y del que no puedan estar excluidos los muchachos de origen más pobre, como resultaría si se aplica el propósito oficial de hoy. Por todo esto se debe considerar un grave error la modificación propuesta por la mayoría parlamentaria, y que conviene considerar que una democracia no se hace con gente de una sola clase sino que es por excelencia pluriclasista, con lo cual dejo expresada mi opinión conforme me lo han solicitado multitud de estudiantes profesionales y muchachos interesados en aumentar, no sólo su cultura, sino también sus medios de vida.

La letra con plata entra




Anexo N° 18
Columna N°18: Los siglos de reformas (1994)



Cuaderno de Bitácora

Por LUIS ALBERTO SANCHEZ

Los Siglos de Reformas

CON motivo de que yo pertenezco a la Primera Guerra de este siglo, son muchos los estudiantes que acuden a mí para tener datos frescos y directos sobre algunos acontecimientos de tal época. Uno de ellos principalmente resulta ser la Reforma Universitaria, pero hay quienes creen que todo nuestro aporte del siglo consiste en tal reforma que ha decidido ser más el de la reforma que otra cosa.

No es así. La Reforma Universitaria se inicia por lo menos hace 200 años. Fue cuando los jesuitas salieron expulsados de los reinos de España, Portugal y Francia, es decir, que fueron entonces barridos del mundo católico. Y eso sucedió en 1767. Como consecuencia de la expulsión de los jesuitas hubo que reformar la mayor parte de los institutos superiores de enseñanza, entre ellos el Colegio Máximo de San Pablo, el Colegio de San Felipe y otros. De la noche a la mañana se creó el Convictorio de San Carlos, cuyo rectorado estaba donde se halla oficialmente el Rectorado de San Marcos, es decir, en la Plazuela de San Carlos. El rector se comunicaba con la iglesia de San Carlos (hoy Cripta de los Héroes)

por una escalerita interior que daba al coro de la iglesia. De suerte que a cualquiera hora el rector del Convictorio entraba en el templo o viceversa.

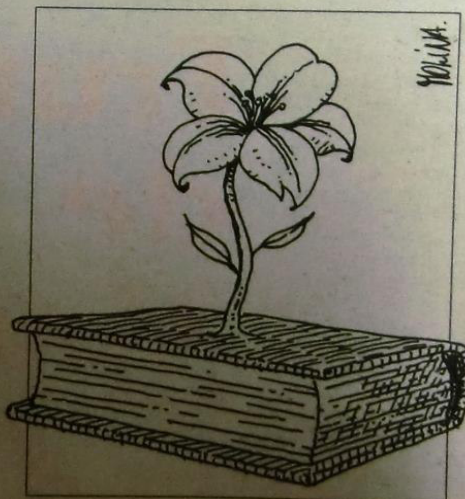
Las reformas de entonces fueron sumamente profundas, porque coincidieron con la aparición triunfante del despotismo ilustrado, el que en el Perú prácticamente se inicia con la llegada de la biblioteca del heronimita Diego de Cisneros, ex

confesor de la Reina María Luisa. El padre Cisneros abrió su biblioteca en Pozuelo de Santo Domingo y luego la trasladó a la calle de Santa Teresa, en la parte que lleva el nombre de Calle de San Jerónimo y quedaba cerca del convictorio del Colegio Máximo y del Colegio de San Felipe. Todos los programas fueron reformados, y más que eso fue reformada la mente de los estudiantes y profesores. A tal punto que en 1781, cuando la recepción al Virrey Jáuregui, se pudo oír allí un discurso claramente revolucionario, que el propio Virrey entrante pronunciaba poco después del sacrificio de Túpac Amaru.

En 1775 las reformas se ahondaron. En 1911 se crea el Colegio Médico de San Fernando, que da origen a la Facultad de Medicina actual de San Marcos. Las reformas de 1822, 1847, 1881 y 1904 obedecen más a una necesidad política que a conquistas pedagógicas. Pero la de 1918, nacida en la exjesuitica Universidad de Córdoba (Argentina) fue la que más trató de personalizarse y lo consiguió hasta el punto de que reformas posteriores han parecido inexistentes. Lo digo, sin miedo de ser

confirmado o negado. Las reformas son un paso que hay que dar sobre asuntos vitales, no sobre cursos, números de aulas, ni otros detalles sin mayor importancia.

El volver una universidad de momias en una universidad viva, sí, esa sí es una reforma y las de 1918, 1931 y 1967 lo fueron. Sería conveniente que considerásemos que el pasado no es una cueva, sino un muestrario de viejas novedades.



Anexo N° 19

**Lista completa de los “Cuadernos de Bitácora” publicados en la revista
Caretas entre 1977 y 1994**

N° de edición	Día	Mes	Año	Título de la columna
511	20	01	1977	El libro de una generación estrangulada
512	03	02	1977	Unidad nacional
513	17	02	1977	El Poder Municipal
514	02	03	1977	Soñar, querer, poder
515	17	03	1977	Unidad y Candidaturas
516	05	04	1977	Diferencia en tiempo y modo
517	21	04	1977	No olvidan, no aprenden, no dejan aprender...
518	05	05	1977	Referéndum, elecciones y digitalato
519	19	05	1977	Elecciones municipales y descentralización
520	09	06	1977	¿Diálogo interrumpido?
521	23	06	1977	¿Un plan o un plan?
522	07	07	1977	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
523	25	07	1977	Integración, ¿para esto?
524	11	08	1977	Analfabetismo y voltaje
525	29	08	1977	Reflexiones sobre una Asamblea Constituyente
526	15	09	1977	Se abre el debate
527	03	10	1977	Continúa el debate
528	20	10	1977	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
529	03	11	1977	La Universidad en el banquillo
530	21	11	1977	La estrella de los reyes no brilla para todos
531	06	12	1977	Los dieciocho años
532	22	12	1977	Partidos tradicionales
533	12	01	1978	Bases de una Constitución para el hombre (I)
534	30	01	1978	Bases de una Constitución para el hombre (II)
535	13	02	1978	Bases de una Constitución para el hombre (III)
536	06	03	1978	La docena del fraile
537	21	03	1978	Desestabilización, testarudez y dictadura
538	06	04	1978	Con la misma vara
539	20	04	1978	La infraestructura humana
540	10	05	1978	Las elecciones no siempre obedecen a una “voluntad” democrática
541	22	06	1978	Me lo ha dicho un general
542	06	07	1978	La soberbia de los que deberían ser humildes
543	20	07	1978	Profesionales de la negación
544	14	08	1978	El críticón y el discreto
545	31	08	1978	¿Para qué sirve la Constituyente?
546	18	09	1978	Primer balance de la Constituyente
547	02	09	1978	Fuego cruzado
548	17	10	1978	Para comer pescado...

549	02	11	1978	La vida comienza mañana
550	16	11	1978	El continente vacío
551	01	12	1978	La anticultura de los antipolíticos
552	19	12	1978	¿Provocadores o inconscientes?
553	15	01	1979	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
554	28	05	1979	Los vagidos de una Constitución
555	04	06	1979	Pena de muerte
556	11	06	1979	La difícil transferencia
557	18	06	1979	Constitución y constituyentes
558	25	06	1979	La bisagra
559	02	07	1979	¿Constitución de qué clase? o ¿qué clase de Constitución?
560	09	07	1979	Hablemos ahora de la doble vuelta
561	16	07	1979	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
562	23	07	1979	Un veto y un vete
563	30	07	1979	La indispensable transferencia
564	06	08	1979	El mensaje del general Morales
565	13	08	1979	Notas sobre Haya de la Torre
566	20	08	1979	Derechistas
567	27	08	1979	Mística y dialéctica en el Apra
568	03	09	1979	La encrucijada
569	10	09	1979	El ocaso de un dictador
570	17	09	1979	Predicciones y precisiones
571	24	09	1979	El supuesto ocaso de las ideologías
572	02	10	1979	Dispersión y monolitismo
573	16	10	1979	El arte de lo posible
574	23	10	1979	Bases para un Acuerdo Nacional (I) La fórmula presidencial
575	30	10	1979	Bases para un Acuerdo Nacional (II) Derechos y garantías
576	05	11	1979	Presupuesto ¿para quién?
577	12	11	1979	Curiosidad sobre la unidad nacional
578	19	11	1979	El presupuesto: un error inexcusable
579	26	11	1979	Sobre la herencia de Haya de la Torre (I)
580	03	12	1979	Paréntesis fiscal
581	10	12	1979	Sobre la herencia de Haya de la Torre (II)
582	20	12	1979	Sobre la herencia de Haya de la Torre (III)
583	14	01	1980	1980: Emergencia
584	21	01	1980	No escriba usted un gran libro
585	28	01	1980	¿Divisas o tuberculosis?
586	03	02	1980	El asilo
587	10	02	1980	La república militar
588	17	02	1980	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Entrevista a LAS para <i>Caretas</i>

589	24	02	1980	Sobre la reforma educativa
590	03	03	1980	Divide et impera
591	10	03	1980	La multiplicación de los panes
592	17	03	1980	Cebando cañones
593	24	03	1980	“El padrino” y la política
594	31	03	1980	Cultura y política
595	14	04	1980	Las peligrosas irreductibles
596	21	04	1980	La última aventura de la Habana
597	28	04	1980	El innecesario mal gusto
598	07	05	1980	No sembremos tempestades
599	14	05	1980	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Entrevista a LAS en <i>Caretas</i>
600	26	05	1980	Trance difícil
601	02	06	1980	Balance provisional
602	09	06	1980	El sagrado derecho al pataleo
603	16	06	1980	Juntos pero, ¿también revueltos?
604	23	06	1980	Un congreso partidario
605	30	06	1980	Bisagra, bisagrita, bisagroide
606	07	07	1980	Clases y generaciones
607	14	07	1980	Frente al maremágnum
608	21	07	1980	Más sobre la generación
609	04	08	1980	El partido militar
610	11	08	1980	Anverso y reverso de un Congreso
611	18	08	1980	Las mayorías y la democracia
612	25	08	1980	Apresuramientos perniciosos
613	01	09	1980	Las glorias de la democracia
614	08	09	1980	¿Plan financiero o plan de gobierno?
615	15	09	1980	Primeros frutos
616	22	09	1980	Industria y política
617	29	09	1980	La renovación del Poder Judicial
618	06	10	1980	Las facultades extraordinarias
619	14	10	1980	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Entrevista a LAS para <i>Caretas</i>
620	20	10	1980	Las elecciones municipales
621	27	10	1980	Las ratificaciones
622	05	11	1980	Ortega y Gasset, el olvidado
623	12	11	1980	Réquiem tardío
624	19	11	1980	Fagocitosis, canibalismo, juventud
625	26	11	1980	La espuela y la derrota
626	02	12	1980	El problema de la juventud
627	09	12	1980	Ideología y casuística
628	15	12	1980	Sociedad y universidad en América Latina
629	22	12	1980	Balance provisional

630	05	01	1981	La libre comunicación es también un derecho humano
631	12	01	1981	Los partidos se suicidan
632	19	01	1981	Sobre el caso Townsend
633	26	01	1981	Monolitismo y democracia
634	02	02	1981	El Apra, pieza indispensable para la democracia
635	09	02	1981	Unión nacional y desunión continental
636	16	02	1981	El día de Haya de la Torre
637	23	02	1981	¿Una nueva educación?
638	02	03	1981	Sobre el asunto de la frontera norte*
639	09	03	1981	Más vale uno fuerte que dos divididos
640	16	03	1981	El conflicto después de la victoria
641	23	03	1981	La ley municipal y la comisión permanente
642	30	03	1981	La Constitución no es un mito
643	06	04	1981	Balance provisional ante una nueva legislatura
644	13	04	1981	Las implicancias internacionales
645	27	04	1981	Don convenciones y un solo credo
646	04	05	1981	Removiendo los escombros de la beneficencia
647	11	05	1981	Nuestras universidades son diferentes
648	19	05	1981	Socialismo francés
649	25	05	1981	Comentario a un magnicidio
650	01	06	1981	¿Club o casino de París?
651	08	06	1981	Un descentralismo centralizado
652	15	06	1981	Jubileo sin júbilo
653	22	06	1981	Paraguas para los decretos legislativos
654	30	06	1981	Al fin la cordura
655	06	07	1981	Por favor hermanos, basta
656	13	07	1981	Los derechos humanos
657	20	07	1981	La nueva legislatura
658	03	08	1981	A la vuelta de la esquina
659	10	08	1981	¿Olla de pobres o laberinto jurídico?
660	17	08	1981	Más sobre municipalidades
661	24	08	1981	La interpelación, derecho de las minorías
662	31	08	1981	Reformas prematuras
663	08	09	1981	Juntos pero no revueltos
664	14	09	1981	Poder Judicial
665	21	09	1981	Ignorancia, olvido y otros aderezos
666	28	09	1981	Constitución y leyes constitucionales
667	05	10	1981	Ha muerto el Tigre del Caribe
668	12	10	1981	La sombra del caudillo
669	19	10	1981	El affaire Pérez de Cuéllar
670	26	10	1981	Ley de huelgas
671	02	11	1981	Congresos viajeros
672	09	11	1981	Algo más sobre los ministros castrenses

673	16	11	1981	Descentralismo y corporaciones
674	23	11	1981	Libertad e independencia
675	30	11	1981	Las ratificaciones senatoriales
676	07	12	1981	Política y técnica en el senado
677	14	12	1981	Los apuros del Señor
678	21	12	1981	El presupuesto
679	28	12	1981	Ausentismo, ausencia, autoridad y guillotina
680	11	01	1982	Lecciones a la oposición
681	18	01	1982	Prohibido disolver
682	25	01	1982	¿Hacia a dónde?
683	01	02	1982	Sobre el problema del Canal
684	08	02	1982	Los jubilados, la Constitución y un veto
685	15	02	1982	Balance de un viaje
686	22	02	1982	¿Por quién doblan las campanas?
687	01	03	1982	Lección no aprendida
688	08	03	1982	Con la ley no temo ni ofendo
689	15	03	1982	Dar más años a la vida
690	22	03	1982	Terrorismo o subversión
691	29	03	1982	Sobre el Poder Legislativo
692	05	04	1982	Las ratificaciones judiciales
693	12	04	1982	Democracia y diálogo
694	19	04	1982	Villa Mercedes
695	26	04	1982	América para los americanos, ¿para qué?
696	03	05	1982	Reflexiones de un lector de diarios
697	10	05	1982	Como siempre, imperialismo
698	17	05	1982	El mar: otro protagonista
699	24	05	1982	En pro y en contra de la libertad de prensa
700	31	05	1982	¿Otra guerra de España?
701	07	06	1982	Visión europea
702	14	06	1982	La unión hace la fuerza
703	21	06	1982	La austeridad y el caos
704	28	06	1982	Sobre la crisis argentina
705	05	07	1982	Dos congresos apristas y un solo Apra verdadero
706	12	07	1982	Un aniversario
707	19	07	1982	Herodes y Robespierre
708	26	07	1982	Aeronáutica y sumisión
709	09	08	1982	Terrorismo o guerrillas
710	16	08	1982	La OEA y la reunión de Bogotá
711	23	08	1982	Los partidos populares del Cono Sur
712	31	08	1982	Emergencia
713	06	09	1982	El presupuesto
714	13	09	1982	Reconciliación y democracia
715	20	09	1982	Interpelación
716	27	09	1982	Contradicciones de una interpelación

717	04	10	1982	Ni vencedores ni vencidos
718	11	10	1982	Un riesgo más para la democracia
719	18	10	1982	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
720	25	10	1982	Política cultural
721	02	11	1982	La democracia es algo más que elegir
722	08	11	1982	La Ley Universitaria
723	15	11	1982	Dos carátulas
724	22	11	1982	El anticipado fracaso de las dos vueltas
725	29	11	1982	La hora de la toga
726	06	12	1982	Problemas agrarios
727	13	12	1982	La universidad en guardia
728	20	12	1982	Acta est fábula
729	27	12	1982	Mi correspondencia con Haya de la Torre
730	10	01	1983	Frente al nuevo régimen
731	17	01	1983	Siempre la Constitución herida
732	24	01	1983	Prepotencia y habeas corpus
733	31	01	1983	La universidad urge, señor Presidente...
734	07	02	1983	También son héroes
735	14	02	1983	Cumpliendo con el Art. 224 de la Constitución
736	21	02	1983	Un millón de desocupados: ¿esa fue la promesa?
737	28	02	1983	¡La ley, por favor, la Ley!
738	07	03	1983	Hora cero
739	14	03	1983	En previsión de un desastre temporal
740	21	03	1983	Notas sobre Marx
741	28	03	1983	La segunda vuelta
742	04	04	1983	Tremendismo
743	11	04	1983	En el dolor, hermanos
744	18	04	1983	Superintendencia
745	25	04	1983	Réquiem
746	02	05	1983	Circo sin pan
747	09	05	1983	Ortega y Gasset
748	16	05	1983	Contradicciones
749	23	05	1983	El nudo gordiano
750	30	05	1983	Riva Agüero y San Marcos
751	06	06	1983	Reclamo o motín
752	13	06	1983	Ley Universitaria
753	20	06	1983	¿Contrastes?
754	27	06	1983	Frente popular
755	04	07	1983	La hoguera municipal
756	11	07	1983	En campaña
757	18	07	1983	¿Dependiendo de los independientes?
758	25	07	1983	Contrición: convidado de piedra
759	01	08	1983	Falacias
760	08	08	1983	Mensaje

761	15	08	1983	¿Rectificación?
762	22	08	1983	Presidencial
763	31	08	1983	Oleaje
764	05	09	1983	La violencia y la unidad
765	12	09	1983	Chirigotas dramáticas
766	19	09	1983	El Ministerio Público
767	26	09	1983	Más sobre el fiscal
768	03	10	1983	Contra el Poder Judicial
769	10	10	1983	Precandidaturas
770	17	10	1983	Una curul para Grau
771	23	10	1983	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
772	31	10	1983	Proposición inútil
773	07	11	1983	El presidente calcula mal
774	15	11	1983	La quinta nota
775	21	11	1983	Veredicto
776	28	11	1983	El caos universitario
777	05	12	1983	Venezuela
778	12	12	1983	¿Descuido o qué?
779	19	12	1983	¡Alfonsín!
780	26	12	1983	Dos mundos distintos
781	09	01	1984	Puntos sobre la íes
782	16	01	1984	Limeñismo y centralismo
783	23	01	1984	Estadistas y agentes electorales
784	30	01	1984	La flecha de los machiguengas
785	06	02	1984	Cuidado con las elecciones
786	13	02	1984	Votos válidos y votos válidamente emitidos
787	20	02	1984	Basura no: ni en las calles ni en las ideas
788	27	02	1984	El quinquenio de los pobres
789	05	03	1984	Cuestión de tamaño
790	12	03	1984	Diputaditis
791	19	03	1984	Mundo aparte
792	26	03	1984	Huelgas y paros
793	02	04	1984	Al rojo vivo
794	09	04	1984	La indispensable serenidad
795	16	04	1984	Entre la olla y el modistón
796	23	04	1984	Un deber irrenunciable
797	30	04	1984	Perspectivas
798	07	05	1984	En casa del herrero...
799	14	05	1984	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
800	21	05	1984	Sesenta años
801	28	05	1984	Aniversario
802	04	06	1984	España en su línea
803	11	06	1984	Libertad de expresión
804	18	06	1984	Los maestros

805	25	06	1984	Imperio amazónico
806	02	07	1984	Dos épocas
807	09	07	1984	El supuesto “caso Webb”
808	16	07	1984	Elecciones
809	23	07	1984	Unión, unión, América adorada
810	30	07	1984	Los rumores
811	06	08	1984	Los partidos quedan
812	13	08	1984	Un buen intento
813	20	08	1984	Gobernar es nutrir
814	27	08	1984	Unidad política y ética periodística
815	03	09	1984	Los pobres emigrados
816	10	09	1984	La primera piedra
817	17	09	1984	La trampa de la juventud
818	24	09	1984	¿La soberanía en peligro?
819	01	10	1984	El famoso veto
820	09	10	1984	Viva la democracia
821	15	10	1984	Allegro ma non troppo
822	22	10	1984	¿Empezamos?
823	29	10	1984	Frente a la esfinge
824	05	11	1984	Los señores teorizantes
825	12	11	1984	Elecciones
826	19	11	1984	EE.UU. bajo el fuego
827	26	11	1984	Liquidación
828	03	12	1984	El Perú de ultramar
829	10	12	1984	Jueces
830	17	12	1984	De profundis
831	26	12	1984	Balance
832	07	01	1985	¡Viva la Santa Federación!
833	14	01	1985	Escándalo
834	21	01	1985	Política y agravio
835	28	01	1985	Constitucionalistas
836	04	02	1985	Dios con nosotros
837	11	02	1985	Su Santidad
838	18	02	1985	Haya en sus noventa
839	25	02	1985	Igual que ayer
840	04	03	1985	Plan de Gobierno
841	11	03	1985	Entre llamas
842	18	03	1985	17 de marzo
843	25	03	1985	Los dolores de Paula
844	01	04	1985	Tenía razón
845	08	04	1985	El tiempo es oro
846	18	04	1985	Oposición
847	22	04	1985	Incorregibles
848	29	04	1985	Periodismo y gobierno

849	06	05	1985	Transferencia accidentada
850	13	05	1985	Intervención y equilibrio
851	20	05	1985	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
852	27	05	1985	Corsi e ricorsi
853	03	06	1985	Recogiendo pasos
854	10	06	1985	Inauguración de curso
855	17	06	1985	Un aviso preventivo
856	24	06	1985	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Entrevista a LAS en <i>Caretas</i>
857	01	07	1985	Sensibilidad y economía
858	08	07	1985	Cambios
859	15	07	1985	Migajas de un proceso
860	22	07	1985	El Congreso después de la victoria
861	30	07	1985	La hora de la gran transformación
862	05	08	1985	Cuando la noche es más oscura
863	12	08	1985	Bolivia
864	19	08	1985	Reflexiones sobre la estabilidad laboral
865	26	08	1985	Caminos de integración
866	02	09	1985	Plan de Gobierno
867	09	09	1985	Lima, limeños, alimeñados
868	16	09	1985	Marxismo
869	23	09	1985	Dialéctica aplicada
870	30	09	1985	Carrión
871	07	10	1985	Discurso presidencial
872	14	10	1985	Grau
873	21	10	1985	Edades
874	28	10	1985	Encuentro con la realidad ¹⁰¹
875	28	10	1985	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
876	04	11	1985	Encuentro con la realidad 2. ¿Por qué existe la oposición?
877	11	11	1985	Encuentro con la realidad 3. El Poder y la Revolución
878	18	11	1985	Encuentro con la realidad 4. El Poder y la Democracia
879	25	11	1985	Encuentro con la realidad 5. El tercer término
880	02	12	1985	Lentitud parlamentaria
881	09	12	1985	Encuentro con la realidad

¹⁰¹ Las columnas tituladas “Encuentro con la realidad” fueron un conjunto de “Cuadernos” en los que se abordaron distintos temas de reflexión, como el poder, la democracia, el centralismo, la educación, entre otros. Junto al título, se colocaron subtítulos como “Sobre el problema de la educación” o “La difícil decisión”, según el caso. Se escribieron seguidamente, del 28 de octubre de 1985 (*Caretas* N° 874) al 11 de noviembre de 1986 (N° 929), salvo algunas columnas en las que abordaron temas particulares.

				6. La tierra que pisamos
882	16	12	1985	Encuentro con la realidad 7. Tierra y territorio
883	23	12	1985	Encuentro con la realidad 8. La tierra plural
884-5	30	12	1985	Encuentro con la realidad 9. Educación para la tierra
886	06	01	1986	Encuentro con la realidad 10. El hombre y su hábitat
887	13	01	1986	Encuentro con la realidad 11. Imperio y Conquista
888	20	01	1986	Encuentro con la realidad 12. Falsas carátulas
889	27	01	1986	El amor en los tiempos del cólera
890	03	02	1986	Encuentro con la realidad 12. Pluralismo democrático – pluralismo social
891	10	02	1986	Encuentro con la realidad 13. Perú escondido, no profundo
892	17	02	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
893	24	02	1986	Encuentro con la realidad 14. La realidad y la profundidad
894	03	03	1986	Encuentro con la realidad Urbes y centralismo
895	10	03	1986	¿Invención, mediación, intervención o qué?
896	17	03	1986	Encuentro con la realidad Lima y sus cuatro P.P.P.P.
897	24	03	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
898	31	03	1986	Encuentro con la realidad 17. Capitalidad y centralismo
899	07	04	1986	Encuentro con la realidad 18. Corporaciones y Regiones
900	14	04	1986	Encuentro con la realidad 19. Serranos y costeños
901	21	04	1986	Encuentro con la realidad 20. Educación y cultura
902	28	04	1986	Encuentro con la realidad 21. Gobernar es nutrir
903	05	05	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
904	12	05	1986	Encuentro con la realidad 22. La coca: alimento y veneno
905	19	05	1986	Encuentro con la realidad 23. La nueva alimentación: trigo, arroz, carne y aves
906	26	05	1986	Encuentro con la realidad 24. Pluralismo bromatológico
907	02	06	1986	Encuentro con la realidad

				25. Un Estado en vez de una Nación
908	09	06	1986	Encuentro con la realidad
				26. Estado unitario o federación
909	16	06	1986	Reflexiones sobre el Congreso Social Demócrata
910	23	06	1986	Encuentro con la realidad
				27. Los Jueces
911	30	06	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
912	07	07	1986	Encuentro con la realidad
				28. Sobre el problema de la Educación
913	14	07	1986	Encuentro con la realidad
				29. Escuela rural y Escuela Agraria
914	21	07	1986	Encuentro con la realidad
				30. Perfil general de la Educación Ordinaria
915	31	07	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
916	11	08	1986	Encuentro con la realidad
				31. El maestro: el problema
917	18	08	1986	Encuentro con la realidad
				32. El tema de la enseñanza
918	25	08	1986	Encuentro con la realidad
				33. La difícil decisión
919	01	09	1986	Encuentro con la realidad
				34. Objetivo de la Educación
920	08	09	1986	Encuentro con la realidad
				35. Educación y Cultura
921	15	09	1986	Encuentro con la realidad
				36. El Reencuentro
922	22	09	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
923	29	09	1986	Encuentro con la realidad
				37. Fanatismo y violencia
924	06	10	1986	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
925	13	10	1986	Encuentro con la realidad
				38. Mística y Religión
926	20	10	1986	Encuentro con la realidad
				39. Doctrina y Praxis
927	27	10	1986	El tren eléctrico
928	03	11	1986	Gerónimo Cafferata
929	11	11	1986	Encuentro con la realidad
				40. Computadora y Educación
930	17	11	1986	La vida de Felipe González
931	24	11	1986	Ambulantes y corsarios
932	01	12	1986	Las medias palabras
933	09	12	1986	Visita
934	15	12	1986	El Perú no tradicional sino legendario
935	22	12	1986	Legislatura

936	29	12	1986	La voz presidencial
937	12	01	1987	Cuántos somos y en dónde estamos
938	19	01	1987	Hablando en serio
939	26	01	1987	La pampilla política
940	02	02	1987	El crimen
941	09	02	1987	Comunicación
942	16	02	1987	Ingresantes y asilados
943	23	02	1987	La biblioteca baila
944	02	03	1987	Ida y vuelta
945	09	03	1987	El canon de las regiones
946	16	03	1987	Las comunidades
947	23	03	1987	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
948	30	03	1987	Un alto en el camino
949	06	04	1987	La tercera extraordinaria y el sistema bicameral
950	13	04	1987	Como se pasa la vida
951	20	04	1987	La identidad de una visita
952	27	04	1987	Los “golpes” y la no intervención
953	04	05	1987	Caracas y Guzmán Blanco
954	11	05	1987	Visitas intelectuales
955	18	05	1987	San Martín de Porras
956	25	05	1987	Gunnar Myrdale
957	01	06	1987	El caso Bancoper
958	08	06	1987	Sor Aurora
959	15	06	1987	Tello: un creador
960	22	06	1987	Los amores de Neruda
961	30	06	1987	La región, el Poder Judicial y la Asamblea Popular
962	06	07	1987	La crisis de los críticos
963	13	07	1987	Sobre el mensaje económico presidencial
964	20	07	1987	Dos años de gobierno: debe y haber
965	27	07	1987	Dos años de gobierno: debe y haber (II)
966	03	08	1987	El perfume
967	10	08	1987	La gran parada
968	17	08	1987	Un rodeo a la verdad
969	24	08	1987	Igual que ayer
970	31	08	1987	La mancha de Don Quijote
971	07	09	1987	Gloria Victoribus
972	14	09	1987	¿Cómo se hace una ley?
973	21	09	1987	Fuegos fatuos
974	28	09	1987	Haya de la Torre: un espiritualista
975	05	10	1987	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
976	12	10	1987	La verdad se impone al fin y al cabo
977	19	10	1987	La violencia verbal
978	26	10	1987	Nadie sabe para quién trabaja
979	02	11	1987	Nota sobre Holanda y un recuerdo del ex Grau

980	09	11	1987	Segunda nota sobre Holanda
981	16	11	1987	Crónica retrasada Rusia y la URSS
982	23	11	1987	La integración no es una técnica
983	30	11	1987	Vallejo con la lanza en ristre
984	07	12	1987	Las malas costumbres
985	14	12	1987	Dejad a los niños que...
986	21	12	1987	Las provincias hablan
987	30	12	1987	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
988	11	01	1988	Notas sobre Regionalismo
989	18	01	1988	Educación al soberano
990	25	01	1988	Interpretación, sí
991	01	02	1988	Por última vez
992	08	02	1988	Los idus de marzo
993	15	02	1988	Retrato de familia
994	22	02	1988	The Salvation Army
995	29	02	1988	Otra vez, Radamés
996	07	03	1988	Ramiro Prialé
997	14	03	1988	Panamá
998	21	03	1988	Comparaciones
999	28	03	1988	El caso de la intervención
1000	04	04	1988	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1001	11	04	1988	Estabilidad de la democracia
1002	18	04	1988	Insistimos
1003	25	04	1988	Nota inéditas sobre Vallejo
1004	02	05	1988	Una celebración y una necrología
1005	09	05	1988	De política
1006	16	05	1988	Domingo de sorpresas
1007	23	05	1988	Yo, el Supremo
1008	30	05	1988	Significado de un 23 de mayo
1009	06	06	1988	Cossío del Pomar
1010	13	06	1988	Ahora o nunca
1011	20	06	1988	¿Qué hacemos con las universidades?
1012	27	06	1988	La malhadada historia
1013	04	07	1988	Regionalismo pluralismo
1014	11	07	1988	Emilio Guimoye, prócer
1015	18	07	1988	Una semana más
1016	25	07	1988	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1017	01	08	1988	Penitencia
1018	08	08	1988	Más sobre el mensaje
1019	15	08	1988	¿Qué se entiende por consenso?
1020	22	08	1988	Vieja táctica
1021	29	08	1988	La no intervención y la libre determinación de los pueblos
1022	05	09	1988	La cizaña

1023	12	09	1988	Chile
1024	19	09	1988	La gran parada
1025	26	09	1988	A que coma el león...
1026	03	10	1988	Rectificarse es vivir
1027	10	10	1988	Aprendamos a ganar, aprendiendo primero a perder
1028	17	10	1988	Milagros
1029	24	10	1988	Intentos, desengaños, golpes y contragolpes
1030	31	10	1988	El problema de las regiones
1031	07	11	1988	La edad de la razón
1032	14	11	1988	Sorpresas peruleras
1033	21	11	1988	Realidades
1034	28	11	1988	Un futuro mejor
1035	05	12	1988	Tremendismo
1036	12	12	1988	Imperialismo, Ambivalencia y Antiyanquismo
1037	19	12	1988	El Congreso, un congreso, los congresos...
1038	26	12	1988	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1039	09	01	1989	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1040	16	01	1989	[No se encontró el Cuaderno de Bitácora]
1041	23	01	1989	Olla de grillos
1042	30	01	1989	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Apareció otro texto de LAS
1043	06	02	1989	Réquiem por un Príncipe
1044	13	02	1989	Las regiones
1045	20	02	1989	Un centenario significativo
1046	27	02	1989	Otra vez, y no hay dudas
1047	06	03	1989	Universidades
1048	13	03	1989	El eterno problema de la educación
1049	20	03	1989	Brumas
1050	27	03	1989	Pax
1051	03	04	1989	Noticias del Imperio
1052	10	04	1989	Otro libro de García Márquez
1053	17	04	1989	Gabriela
1054	24	04	1989	La carrera electoral
1055	02	05	1989	Buscando rutas
1056	08	05	1989	Elecciones
1057	15	05	1989	Una encrucijada
1058	22	05	1989	Oíd mortales el grito sagrado
1059	29	05	1989	Ensayando
1060	05	06	1989	Periodo electoral
1061	12	06	1989	Los estudiantes de la mesa redonda
1062	19	06	1989	Memorias de un político
1063	26	06	1989	Non temples terra que non te fango nada
1064	03	07	1989	Política e individualismo
1065	10	07	1989	Libertad de información y de opinión

1066	17	07	1989	Magda Portal
1067	24	07	1989	¿Estamos en campaña?
1068	31	07	1989	Unas elecciones singulares
1069	07	08	1989	Sobre el significado de Haya de la Torre
1070	14	08	1989	Sobre Bolivia
1071	21	08	1989	Cholo y mucho más
1072	28	08	1989	Incompatibilidades
1073	04	09	1989	Entrevistas
1074	11	09	1989	Universalidad de la coca
1075	18	09	1989	Los pasos perdidos
1076	25	09	1989	Maniqueísmo
1077	02	10	1989	Cosas de cosas
1078	09	10	1989	Educación nacional
1079	16	10	1989	Allí viene el lobo
1080	23	10	1989	Leguía y el conversatorio
1081	30	10	1989	La democracia no muere
1082	06	11	1989	El que no la teme...
1083	14	11	1989	Pesimismo o prevención
1084	20	11	1989	Un poco de verdades
1085	27	11	1989	Espejo de pedantería
1086	04	12	1989	Libertad y verdad
1087	11	12	1989	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1088	18	12	1989	El Estado contra el Estado
1089	25	12	1989	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1090	08	01	1990	La educación gratuita
1091	15	01	1990	Otra vez Panamá
1092	22	01	1990	¿Importa la desocupación?
1093	29	01	1990	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Apareció un texto de LAS sobre Dámaso Alonso
1904	05	02	1990	Maniqueísmo
1095	12	02	1990	¿Fascismo?
1096	19	02	1990	Sobre regionalismo
1097	26	02	1990	Renegados y conversos
1098	05	03	1990	¿Un mandato especial?
1099	12	03	1990	Jugando, mamá, jugando...
1100	19	03	1990	La Constitución no prescribe
1101	26	03	1990	La gran parada
1102	02	04	1990	La debacle
1103	10	04	1990	Acta est fábula
1104	16	04	1990	El gran salto
1105	23	04	1990	Inútiles trampas
1106	30	04	1990	El conflicto después de la tormenta
1107	07	05	1990	Las dos carátulas
1108	14	05	1990	Modernidad de la política

1109	21	05	1990	Dos propuestas
1110	28	05	1990	La carroña
1111	05	06	1990	¿Qué entienden por educación?
1112	12	06	1990	Polémica distorsionada
1113	18	06	1990	El V centenario en el viejo y nuevo mundo
1114	25	06	1990	Un cotejo de generaciones
1115	02	07	1990	Fin de fiesta
1116	09	07	1990	El viaje a Shangrilá
1117	16	07	1990	Como los gallinazos
1118	23	07	1990	Un plan de gobierno
1119	30	07	1990	Como sopla el viento
1120	06	08	1990	Reatando cabos
1121	13	08	1990	Auriga, auriga
1122	20	08	1990	El gran acusado
1123	27	08	1990	El velo de la perfidia
1124	03	09	1990	Un mensaje más
1125	10	09	1990	Las universidades
1126	17	09	1990	De nuevo la universidad
1127	24	09	1990	Indulto y amnistía
1128	01	10	1990	Violencia suicida
1129	09	10	1990	Cosas de blancos
1130	15	10	1990	Veleidades peligrosas
1131	22	10	1990	No, a la pasión retrógrada
1132	29	10	1990	Arévalo
1133	05	11	1990	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1134	12	11	1990	Alianzas, compactaciones, acuerdos...
1135	19	11	1990	Éxodo peruano
1136	26	11	1990	Cuestiones sobre el socialismo
1137	03	12	1990	Unidad o separatismo
1138	10	12	1990	Extraña premura
1139	17	12	1990	El necesario conocimiento
1140	24	12	1990	El presupuesto
1141	07	01	1991	Las bizantinadas
1142	14	01	1991	Capricho, autocracia y sumisión
1143	21	01	1991	Miopía
1144	28	01	1991	La famosa integración
1145	04	02	1991	Democracia popular o democracia de verdad
1146	11	02	1991	[No se encontró el Cuaderno de Bitácora]
1147	18	02	1991	¿Qué cosa es una reforma?
1148	25	02	1991	El manuscrito carmesí
1149	04	03	1991	Tener estilo
1150	11	03	1991	La tierra prometida
1151	18	03	1991	Secesión
1152	25	03	1991	De la santa Rusia a los incógnito

1153	01	04	1991	Los partidos políticos
1154	08	04	1991	Dejar pasar, dejar explotar
1155	15	04	1991	Doña Mercedes
1156	22	04	1991	Los nuevos bonzos
1157	29	04	1991	La Constitución existe
1158	06	05	1991	Que se lo coma el león
1159	13	05	1991	Punto muerto
1160	20	05	1991	Sobre la fiesta de España y de América
1161	27	05	1991	Otra violación constitucional
1162	03	06	1991	¿Habrá que moralizar a los moralizadores?
1163	10	06	1991	Frangollo conceptual
1164	17	06	1991	"Lima la horrible"
1165	24	06	1991	Empieza la transparencia
1166	0	07	1991	Yo también soy persona
1167	08	07	1991	Nueva es más negra la noche
1168	15	07	1991	Un artículo y un principio olvidados
1169	22	07	1991	Jalisco no te rajes
1170	30	07	1991	La educación y la Constitución del Estado
1171	05	08	1991	Chimpanceología, simiocracia, monosofía
1172	12	08	1991	El gran escándalo
1173	19	08	1991	Los señores de la verdad
1174	26	08	1991	El acusado ausente
1175	02	09	1991	Un Congreso para recordar
1176	09	09	1991	Un nuevo partido
1177	16	09	1991	Todos contra uno
1178	23	09	1991	Una ley sobre los partidos políticos
1179	30	09	1991	Los animales también tienen derechos
1180	07	10	1991	¿Cuándo hay más se elige menos?
1181	14	10	1991	De papa doc al R.P
1182	21	10	1991	Un nuevo mundo que parece viejo
1183	28	10	1991	La Constitución, señor, la Constitución
1184	04	11	1991	Un nuevo Perú
1185	11	11	1991	El Papa opina sobre el neo-liberalismo
1186	18	11	1991	"Creo en Dios y en la privatización"
1187	25	11	1991	Mueran los pobres
1188	02	12	1991	Constituyente
1189	10	12	1991	Más sobre lo mismo
1190	16	12	1991	Una pausa innecesaria
1191	23	12	1991	"Treinta años de retraso basta"
1192	30	12	1991	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1193	13	01	1992	Sic transit gloria mundi
1194	20	01	1992	Un novelista original
1195	27	01	1992	"El estilo es el hombre"
1196	03	02	1992	Integración

1197	10	02	1992	Hablar bien
1198	17	02	1992	Hablemos en serio
1199	24	02	1992	El señor Camdessus
1200	02	03	1992	El asunto del narcotráfico
1201	09	03	1992	Capitales golondrinas y capitales golondrinos
1202	16	03	1992	El caso Galíndez
1203	23	03	1992	Algo insólito
1204	30	03	1992	Politización
1205	06	04	1992	Cosa juzgada
1206	10	04	1992	Lunes no santo
1207	20	04	1992	El drama de la educación
1208	27	04	1992	Ahora hay que elegir por encuestas
1209	04	05	1992	La Constitución execrada
1210	11	05	1992	La Constituyente y el gobierno de facto
1211	18	05	1992	Porfía, porfía y te vas al hoyo
1212	25	05	1992	Fe de erratas sobre la Consituyente
1213	01	06	1992	Otra vez a las andadas
1214	08	06	1992	Al fin...
1215	15	06	1992	Los analfabetos
1216	22	06	1992	Volvamos a la credibilidad
1217	29	06	1992	Un balance provisional
1218	06	07	1992	Cayó el telón
1219	13	07	1992	Hablemos sobre la Constitución
1220	20	07	1992	La Constitución del 79 sigue siendo eficaz
1221	30	07	1992	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1122	06	08	1992	Más sobre la Constituyente (II)
1223	13	08	1992	La Constituyente: ¿un ánfora? (III)
1224	20	08	1992	El mejor camino
1225	27	08	1992	Contradicciones y más contradicciones
1226	03	09	1992	Sobre el Pacto Andino
1227	10	09	1992	Perú y Ecuador
1228	17	09	1992	Los cincuenta y ocho de la fama y dos yapitas más
1229	24	09	1992	Sobre los políticos
1230	01	10	1992	Sobre los partidos políticos
1231	08	10	1992	500 años de descubrimiento
1232	15	10	1992	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1233	22	10	1992	Juventud, juventud, torbellino
1234	29	10	1992	El limbo y vicepresidencia
1235	05	11	1992	"Sufragio efectivo, no reelección"
1236	12	11	1992	Cara a cara
1237	19	11	1992	Los tiempos cambian
1238	26	11	1992	"La vita comincia domani"
1239	03	12	1992	La resurrección de Herodes
1240	10	12	1992	Venezuela: un caso y un ejemplo

1241	17	12	1992	El caso de la educación
1242	23	12	1992	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1243	30	12	1992	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1244	14	01	1993	Casi un terremoto
1245	21	01	1993	Terremotos y alcaldes
1246	27	01	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1247	04	02	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora] Texto de LAS sobre la Biblioteca Nacional
1248	11	02	1993	Sobre los partidos políticos
1249	18	02	1993	Quosque tården Cotilina...
1250	25	02	1993	Por la contra se llega de poco
1251	04	03	1993	El petróleo de nuevo
1252	11	03	1993	Democracia representativa o no
1253	18	03	1993	Por los pobres de Jesucristo
1254	25	03	1993	De academicismo se trata
1255	01	04	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1256	07	04	1993	¿Quién va a disolver a quién?
1257	15	04	1993	En víspera de una declaración
1258	22	04	1993	Carta a su Majestad sobre el valor de las hipótesis
1259	29	04	1993	Moralización
1260	06	05	1993	Ahora sí los pobres
1261	13	05	1993	La ... no está
1262	20	05	1993	Al revés tengo los botines
1263	27	05	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1264	03	06	1993	No lo habría hecho...
1265	10	06	1993	También se rescata...
1266	17	06	1993	Y sin embargo ganó
1267	24	06	1993	Enredos que aclaran
1268	01	07	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1269	09	07	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1270	15	07	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1271	26	07	1993	Temas y variaciones
1272	05	08	1993	La amenaza pendiente
1273	12	08	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1274	19	08	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1275	26	08	1993	Dos perlas
1276	02	09	1993	La cuestión con Chile
1277	09	09	1993	Ocurrencia internacional
1278	16	09	1993	Voces secretas
1279	23	09	1993	Jerusalén
1280	30	09	1993	Amateur y profesional
1281	07	10	1993	Como ayer
1282	14	10	1993	Como en 1917
1283	21	10	1993	Gratuidad en San Marcos

1284	28	10	1993	La pena de muerte
1285	04	11	1993	Imperfecciones de los perfecto
1286	11	11	1993	El centenario de Mariátegui
1287	18	11	1993	Una vez más la Ecología
1288	25	11	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1289	02	12	1993	Los retazos
1290	09	12	1993	Derechos
1291	16	12	1993	Los partidos y los políticos
1292	23	12	1993	Sesquicentenario de don Manuel González Prada
1293	30	12	1993	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1294	13	01	1994	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1295	20	01	1994	[No se publicó el Cuaderno de Bitácora]
1296	27	01	1994	Se nos fue
1297	03	02	1994	Los siglos de reformas